



Recherches en Education

N°12 - Novembre 2011

**Revisiter la notion de situation :
approches plurielles**

Numéro coordonné par
Yves LENOIR & Frédéric TUPIN

■ **Direction de la revue**

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes, CREN

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

■ **Membres du comité éditorial**

Yves DUTERCQ
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Frédéric TUPIN
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de La Réunion

Isabelle VINATIER
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

■ **Secrétariat d'édition**

Mohammed GHALIMI (Secrétariat de rédaction)
Sylvie GUIONNET (Edition électronique)

ISSN 1954 3077
<http://www.recherches-en-education.net>
Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11 recherches-en-education@univ-nantes.fr

Recherches en Education

N°12 - Novembre 2011

Coordonné par Yves LENOIR et Frédéric TUPIN

Revisiter la notion de situation : approches plurielles

Edito - Yves LENOIR & Frédéric TUPIN	4
Pierre PASTRE	
Situation d'apprentissage et conceptualisation.....	12
Marc BRU & Joël CLANET	
La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits	26
Bernard REY	
Situations et savoirs dans la pratique de classe	35
Yves LENOIR & Arturo ORNELAS LIZARDI	
Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique culturelle et politique	50
François AUDIGIER	
Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de géographie et de l'éducation à la citoyenneté.....	68
Joaquim DOLZ & Frédéric TUPIN	
La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique.....	82
Johanne LEBRUN, Abdelkrim HASNI & Anderson ARAUJO-OLIVEIRA	
Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par des futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines.....	98
Varia	
Emilie DUBOIS	
Loris Malaguzzi, un pédagogue contemporain	110
Amélie ALLETRU	
La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle.....	121

Edito

Le vocable de *situation* est inégalement mobilisé dans l'univers des sciences de l'éducation et au gré de ses disciplines contributives. S'il a acquis ses lettres de noblesse du côté des didactiques où l'on peut considérer sans conteste qu'il a atteint le statut de concept¹, sa présence et la pertinence de sa mobilisation dans d'autres disciplines sont, pour le moins, plus hétérogènes et plus débattues.

Instable et marqué de la diversité liée aux champs disciplinaires de référence, employé et développé au fil d'un large spectre qui s'étend de ses utilisations de « sens commun » (Rey, 2007) à son opérationnalisation précise dans le champ didactique (par exemple, Brousseau, 1998), il mérite confrontations et échanges scientifiques de façon à en identifier et préciser les sens pluriels au gré desquels il est convoqué. L'enjeu de ce débat est d'importance dès lors qu'il consiste – en amont – à mieux cerner ce qui relève du processus d'enseignement-apprentissage (et partant à améliorer la « lisibilité » et la compréhension de ce trait d'union) puis, – en aval – à appréhender de façon plus robuste, et surtout plus globale et « systémique », ce qui relève des effets de ce qui se déroule, de façon contextualisée, dans une salle de classe.

Ce dialogue interdisciplinaire a bénéficié d'échanges nourris lors de deux rencontres autorisées par la structuration du réseau REF², plate-forme de l'initiation d'un débat francophone dont les ramifications se sont étendues bien au-delà et à distance... Les textes réunis dans ce numéro thématiques de la revue *Recherches en Education* constituent donc l'aboutissement de ce partenariat au long cours que des expertises externes ont permis d'enrichir.

De l'origine de « la situation »

A l'origine du terme³ on trouve l'emprunt au dérivé latin médiéval *situatio* qui signifie, au sens concret de l'expression, « être placé dans un lieu ». Mais est également associée au terme une valeur abstraite qui se formalise au XVII^e siècle et qui renvoie tout d'abord à « la disposition morale d'une personne » puis à « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, des relations avec son milieu ». On voit ici que cette construction historique n'est pas sans liens avec les problématiques dont se sont emparées les sciences humaines et sociales en convoquant cet idiome.

¹ Notamment, mais pas exclusivement, grâce aux avancées autorisées par les quatre référentiels théoriques de la didactique des mathématiques « d'obédience » française : théorie des champs conceptuels, théorie des situations, dialectique outil-objet et théorie anthropologique du didactique. (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 2003 ; Douady, 1986 ; Vergnaud, 1990 ; etc.)

² Le Réseau international de recherche en Education et en Formation (Réseau REF) est né en 1989. Il organise tous les deux ans, dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Québec, Suisse), des rencontres entre chercheurs en éducation.

³ cf. Rey (dir.) (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

Plus tard, le terme sera intégré dans le champ lexical de la philosophie existentialiste comme « ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet à son milieu » (Rey, 1992, p.1954), mais il dépassera fort largement les frontières de ce courant de pensée... Ainsi, l'intérêt des sciences humaines et sociales pour les potentialités que recouvre l'expression de « situation » n'est pas nouveau. Il renvoie néanmoins à la même époque (au début du XX^e siècle) à des degrés de conceptualisation, là aussi, très disparates qui vont de l'intuition éclairée (Malinowski, 1884-1982) à des approches nettement plus structurées accompagnées de définitions novatrices (Thomas, 1863-1947).

Chez Malinowski, de façon surprenante, on ne trouve ni étude ni publication traitant de façon explicite de sa définition notionnelle de la situation. Cela ne sera d'ailleurs pas sans poser de problèmes à « l'Ecole linguistique de Londres » dont les tenants (Firth, Mark, Halliday, Dixon, Lyons, etc.) se réclamaient de la pensée de Malinowski (Germain, 1972). Pourtant, la conception que ce dernier développe ouvre de nombreuses perspectives car elle est attentive aux conditions d'énonciation et permet de relier langage et contexte, une perspective linguistique et un ancrage anthropologique. D'ores et déjà Malinowski induira l'existence du lien entre *situation* et *contexte* dont la communauté des chercheurs que nous formons débat actuellement.

En revanche, son « contemporain » Thomas (1923) contribuera à l'étayage notionnel de *la situation*. On attribuera, à son théorème, la paternité de l'emploi du vocable de « *situation* » en sociologie. Pour rappel, ses premiers travaux introduisant cette notion ont été réalisés en partenariat avec Znaniecki (1918-1920). Ces deux sociologues intègrent alors de façon pionnière, dans leur analyse comparative des comportements d'immigrés polonais avec ceux de leurs compatriotes sédentaires, le sens que les acteurs attribuent à une séquence et les incidences de cette attribution (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1981). Pour eux, la situation résulte d'une combinaison de deux éléments : les conditions extérieures telles qu'elles sont perçues par les acteurs en présence (constituant pour eux « des valeurs ») et les « attitudes » ou « dispositions intérieures » résultant des expériences antérieures. Produit d'une recherche ultérieure, le théorème de Thomas naîtra en 1923 sous la forme suivante : « *Quand les hommes considèrent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences* » (traduction, cité par Merton, 1995, p.380). Au travers de ce théorème émerge ainsi le poids de la représentation de la situation sur le cours de cette dernière.

Sous l'impulsion des travaux de Thomas, on assistera à un métissage progressif entre prise en compte des « facteurs objectifs » et des « facteurs subjectifs » de l'ordre social, « *interprétations culturelles – plutôt stables, acceptées de l'ensemble du groupe – et interprétations individuelles – changeantes et dépendantes du contexte.* » (De Queiroz & Ziolkovski, 1994, p.58).

Après avoir été reprise par de nombreux auteurs, dont Robert K. Merton aux fondements de la sociologie fonctionnaliste (1997, 1^{ère} édition 1953), *la notion de situation* deviendra essentielle dans l'élaboration de l'interactionnisme symbolique à contre-courant des théories mobilisant les causalités de type « externe ». Le sujet, réhabilité par ce courant théorique construirait son propre environnement, élaborant, définissant, lors d'un jeu social avec autrui, sur un mode interactif, ce qui deviendrait la réalité de la situation. Aussi dans ce cadre, *la définition de la situation*, pour reprendre une formule empruntée à Lapassade (1993), « *c'est son institution* » (p.10). Cette « *définition de la situation* » avait déjà été utilisée par Waller (dès 1932) en l'appliquant au champ scolaire selon une posture qui n'est pas sans poser de problème dès lors qu'elle s'avère *a-didactique* en considérant que l'Ecole n'est pas un lieu de transmission de savoirs « *mais une société en train de s'élaborer, de construire ses codes et ses repères.* » (Boumard & Marchat, 1993, p.97) ; seul le versant de la socialisation scolaire est alors retenu⁴. On voit bien là que des décalages temporels ont toujours existé, d'une discipline à l'autre, quant au degré de développement et de définition de la notion en question sur laquelle porte ici notre attention. Les débats contemporains au sein des sciences humaines et sociales ne dérogent pas à cette règle.

⁴ En revanche, classiquement, *une situation est didactique si elle est porteuse d'une intention d'enseigner.*

La situation dans tous ses états

Mais au-delà de ces décalages, l'entrée par le filtre sociologique permet de visiter deux des questions vives centrales qui animent nos débats. La première est fondée sur la définition du périmètre spatio-temporel de la situation et son rapport au(x) contexte(s). Ici, c'est l'empreinte des contextes sur l'ici et maintenant de l'action qui est interrogée ainsi que la place qu'ils occupent dans la schématisation conceptuelle. La seconde question instruit le double mouvement dialectique qui relie face subjective et face objective de la situation, action et représentation de la situation.

Ce noyau, ou en tout cas ce que nous considérons comme tel, peut-être parce la première discipline de référence des coordonnateurs de ce numéro est la sociologie de l'éducation, nous conduit à proposer une définition apte à re-visiter nos débats internes en miroir ou en rétroactions.

On pourrait concevoir la situation (Tupin & Dolz, 2008) comme la résultante des rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » de la classe – habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants – et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel.

La définition de cette situation, passage préliminaire à l'ouverture du procès des interactions entre maîtres et élèves, est rendue nécessaire par le fait que les significations sociales attribuées à l'objet constitué par l'espace social de la classe ne sont pas inhérentes à cet objet indépendamment des acteurs. Cela signifie que simultanément et conjointement aux contraintes (relatives) qu'imposent les structures externes, à l'empreinte des contextes, au filtre des habitus, l'acteur est appelé, par la mise en œuvre de sa rationalité – fréquemment limitée – à interpréter ce qui se produit dans le « micro-contexte situationnel » socio-scolaire dans lequel il évolue. Cette interprétation ne peut se construire que via une dynamique interactive avec les *alter* qui l'entourent sur le mode d'une recherche croisée d'anticipations des motifs de « l'autre » et d'une adaptation à ces intentions supposées. Elle ne peut se réaliser que dans un dosage subtil entre actions/évaluations indépendantes et actions/évaluations interdépendantes.

Pour autant, la définition de la situation ne s'opère pas nécessairement sur un mode « actif », elle n'est pas nécessairement portée par des stratégies mais peut être assumée par *le sens pratique* issu d'un « système social réflexe » porteur d'attitudes incorporées. Dans ce cas, la définition de la situation relève d'un processus implicite ou infra-conscient.

Concernant la contextualisation, processus qui génère un débat « en lui-même », il semble nécessaire de l'inscrire dans la problématique des processus d'enseignement-apprentissage qui mutualise nos énergies. On est ici sur le versant du sujet-acteur « en situation », dans le sens où cette situation est spécifiée et est objet d'analyse. Ainsi, recourir à des pratiques d'enseignement en situation ou placer l'élève en situation d'apprentissage renvoie à une définition de la situation en fonction de son inscription contextuelle. Sachant que la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation (Py & Grossen, 1997), il faut entendre que le contexte n'est pas un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en acte, mais il n'existe et n'évolue que par leurs interactions. Il y a lieu dès lors de préciser la notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » et à rejoindre ainsi Bru (2004, p.75).

D'une part, le contexte externe spatiotemporellement situé (social, culturel, économique, institutionnel, etc.) est central car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Bru, dans une note non publiée, distingue entre les situations d'enseignement-apprentissage où se réalisent, par l'activité, des événements focaux constituant le *milieu* scolaire pour chaque sujet, et le milieu externe qui influe sur le milieu scolaire. Cette conception de la situation exige un fort ancrage contextuel. Plutôt dès lors que de recourir à la notion *d'environnement* pour qualifier le contexte, il est possible de convoquer celle

de *milieu* (au sein duquel s'inscrit la ou les situations) qui s'avère de notre point de vue plus approprié en sciences humaines et sociales, ainsi que des auteurs comme Best (1973) et Not (1973), ou encore, la pédagogie de l'éveil (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1971, 1978) l'ont bien mis en évidence.

D'autre part, au regard du contexte interne, celui de l'école et de la classe, Py et Grossen (1997), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent « l'élément focal » (*focal event*), qui « renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention » (p.10) et le « contexte » (*frame*) qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place » (p.10) et qui renvoie à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette notion « d'élément focal » pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux et celles de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir et pourrait rejoindre éventuellement l'idée de malentendu exposé par Rey (2007).

Prenant appui sur la théorie de la structuration d'Antony Giddens (1987) on pourrait franchir une étape supplémentaire en mobilisant le concept de *structuration* qui envisage les structures sociales comme produit dynamique, c'est-à-dire comme « *procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace, via la dualité du structurel* » (p.444). Cette « dualité du structurel » constitue le noyau dynamique de la théorie de Giddens en ce sens que « *les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois les conditions et les résultats des agents qui font partie de ces systèmes* » (p.15). Le « structurel » se situe donc en amont de l'action humaine et en constitue l'une des composantes ; il se situe également, de façon insécable, en aval de l'action, comme produit de celle-ci. La construction du monde social intègre donc les structures qui modèlent l'action autant qu'elle les modèle. Elles forment conjointement les conditions structurantes de l'action et le produit de celle-ci.

Mais l'on pourrait dire, de façon euphémisée, que cette conception « ne fait pas nécessairement l'unanimité entre nous » et un regard de type « méta » sur l'ensemble des textes réunis dans ce numéro thématique montre que ce rapport entre contexte(s) et situation(s) joue un rôle structurant mais parfois également clivant dans les débats dédiés à la notion qui nous préoccupe.

Carrefours et pluralité disciplinaires

Bien entendu, le recours à la notion de situation dépasse très largement les frontières de l'anthropologie et de la sociologie que nous n'avons citées que pour introduire quelques-unes des lignes de force que nous tentons d'instruire « à charge » et « à décharge ». La situation reste l'objet de questionnements dans de nombreuses disciplines. On trouvera d'ailleurs dans ce numéro de la revue *Recherches en éducation*, comme en écho à cette pluralité disciplinaire, des articles qui se réclament de la pédagogie, de la didactique professionnelle, de la didactique des langues, des didactiques des sciences sociales (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté), de la didactique des sciences, des sciences humaines, de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, de la sociolinguistique, de la philosophie, de l'anthropologie... ou encore, bien évidemment, et ce de façon transversale, des sciences de l'éducation.

Point de départ de nos travaux, nous souhaitons visiter une série de questions que nous avons en partage, à des degrés divers, mais que nous ne hiérarchisons pas « à l'unisson » en raison des appartenances disciplinaires ainsi que des cadres de référence des uns et des autres⁵. Les visées téléologiques que portent les différentes conceptions de la notion de situation ont nourri nos débats. La question des savoirs et du sens qui leur est attribué par les différents protagonistes a été analysée comme source de tensions. Celle du rapport entre situation, activité

⁵ Sur la durée du processus, ont participé à ces réflexions : François Audigier (Université de Genève), Marc Bru, (Université de Toulouse-le-Mirail), Joël Clanet (Université de Toulouse-le-Mirail), César Coll (Université de Barcelone), Joachim Dolz (Université de Genève), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), Elmostafa Haboub (Université de Sherbrooke), Johanne Lebrun (Université de Sherbrooke), Yves Lenoir (Université de Sherbrooke), Philippe Maubant (Université de Sherbrooke), Anderson Oliveira (Université de Sherbrooke, puis Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), Arturo Orneillas (Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca), Pierre Pastré (CNAM, Paris), Bernard Rey (Université Libre de Bruxelles), Lucie Roger (Université de Sherbrooke), Frédéric Tupin (Université de Nantes, puis Université de La Réunion), Bernard Schneuwly (Université de Genève), Gérard Vergnaud (Université de Paris 8), sans compter les experts des textes à qui nous avons soumis ces articles, avant publication.

et expérience du sujet agissant a également été traitée. La variabilité des situations d'enseignement-apprentissage et la dynamique temporelle qui les sous-tend ont parallèlement joué un rôle important dans nos interactions scientifiques. D'autres entrées ont été empruntées parmi lesquelles on compte les suivantes : la nature du lien entre situations scolaires et situations sociales de référence ; les différentes conceptions de l'apprentissage qui sous-tendent le recours à cette notion ou encore le *distinguo* à établir entre « situation » et « séquence d'enseignement ». Enfin, la problématisation et la conceptualisation réunissent les problématiques de plusieurs textes.

Le noyau dur de nos « argumentations contradictoires » a concerné, nous l'avons suggéré pour partie, l'inscription contextuelle des situations, les rapports dialectiques qu'entretiennent facteurs « objectifs » et facteurs « subjectifs » de la situation, l'opposition-complémentarité entre facteurs « internes » et facteurs « externes » et enfin, la place du sujet-acteur dans les apprentissages. Les enjeux de ces débats concernent les lignes de partage entre sujet cognitif, sujet épistémique, sujet locuteur, sujet social ou encore sujet culturel...

L'ensemble de cette architecture structurant nos débats a finalement questionné, mais cette fois en creux, les potentialités d'un dialogue entre didactiques (dans leurs déclinaisons) et sciences sociales.

Pour faire sens, nos débats dessinent le plus souvent des paires ou des séries de trois concepts. Sans vouloir nécessairement atteindre l'exhaustivité, nous souhaitons néanmoins souligner la richesse, l'empan et la diversité de ces associations afin de stimuler l'appétence des lecteurs de ce numéro thématique et de les inciter à le lire à l'aide de ces filtres.

Hormis le binôme situation-contexte que nous avons largement développé, on trouve ainsi au fil des textes, sur le modèle d'une « incidence-réfraction » emprunté à l'optique, les couples notionnels suivants : situation/activité ; situation/apprentissage ; schème/situation ; singularité/généricité ; situation/conceptualisation ; situation/milieu ; situation/organismes ; situation/tâche ; situation-problème ; situation/médiation ; situation/émancipation ; situation/praxis ; situation/configurations ; situation/dispositifs ; situation/conceptions ; situation/transfert ; situation/cadres opératoires ; situation/savoirs disciplinaires ; situation/sens ; situation/sujet ; situation sociale scolaire/situation sociale de référence ; etc.

Les chercheurs ici réunis mettent également en scène différentes séries conceptuelles telles que situation, compétences et savoirs ; situation, curriculum et compétences ; situation, sens et interprétation ; situation, contextualisation et problématisation ; acteurs, situation et système ; ou encore situations, savoirs et textes ; etc.

Quels sont les apports spécifiques et les voies d'entrée des différents chercheurs ?

Pierre Pastré interroge les conditions de la rencontre-confrontation entre un acteur-sujet et une situation et partant, questionne les potentialités d'apprentissage que revêt cette situation qui suppose qu'elle inscrive un problème à résoudre à son cahier des charges. Le concept de conceptualisation y occupe une place décisive et le lien entre conceptualisation et apprentissage constitue le fil rouge de cet article.

Marc Bru et Joël Clanet posent la situation comme l'ensemble des conditions et processus « dans » et « avec lesquels » les acteurs-partenaires de l'enseignement-apprentissage ont à œuvrer. Ils repèrent certaines de ces conditions comme étant structurantes des pratiques enseignantes et débattent des parts respectives des conditions contextuelles et de l'intervention des acteurs dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bernard Rey interroge les liens entre la situation, ses caractéristiques et l'apprentissage. La notion de *compétences* qui suppose une interprétation de la situation par le sujet dynamise cette réflexion. Chemin faisant, le rôle de l'enseignant en tant « qu'organisateur de situations » est

introduit dans ce schéma et se révèle prégnant. De ces modes d'organisation et de la nature de l'accompagnement des enseignants destiné aux élèves dépendra, pour une large part, l'accès aux savoirs. Pour lui, l'exposition des sujets aux situations est donc insuffisante et la médiation (culturelle) de l'enseignant reste incontournable. Son article installe une nette ligne de partage entre contexte et situation.

Yves Lenoir et Ornelas Lizardi ouvrent de nouvelles perspectives en prolongeant l'emploi de la notion de situation bien au-delà des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils sont généralement appréhendés. Cette perspective élargie relève d'une démarche socio-anthropologique, culturelle et politique qui prend appui sur la pensée à visée émancipatrice de Paulo Freire. Au regard de cette conception, les contextes tant interne qu'externe sont affirmés comme étant inséparables de la situation. Ils ancrent cette dernière dans la réalité culturelle et politique vécue par les sujets-acteurs. Cette orientation qui anime tout un courant de pensée en Amérique latine et aux Etats-Unis promeut une pédagogie critique et dialogique. Les auteurs de cet article montreront que Freire adopte une approche éducative qui place la situation au cœur d'un processus d'apprentissage de type émancipatoire qui se fonde sur une démarche à caractère scientifique ancrée dans un processus d'objectivation mais articulée à une *praxis* socialement, historiquement et spatialement déterminée. Le point d'appui sur la situation existentielle, ou expérience vécue, est utilisé comme levier et processus de rupture avec le sens commun en vue du développement de la conscience sociale alimentée par des savoirs praxiques.

Pour François Audigier l'introduction des curriculums par compétences vient redynamiser le débat notionnel dédié à la situation et à son emploi relativement au processus d'enseignement-apprentissage. Le risque encouru concerne la capacité/incapacité de construire un tel curriculum qui ne fasse pas l'impasse sur les situations à mettre en œuvre et à étudier pour construire et mobiliser les dites compétences. S'inspirant dans un premier élan des travaux de Jean-Louis Martinand sur les pratiques sociales de référence (1983), ce chercheur en didactique des sciences sociales sera conduit à les dépasser à partir de matériaux empiriques propres à ses champs disciplinaires (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) dès lors que le concept de situation sociale de référence renvoie à une réalité plus complexe que celui de pratique sociale de référence en intégrant acteurs, enjeux et contexte. Il sera ainsi amené à établir une double distinction entre d'une part, situation sociale scolaire et situation sociale de référence et d'autre part, entre dispositif scolaire de travail et dispositif social de référence. La notion de *valeurs* dans l'éducation à la citoyenneté s'invite également au débat.

Joachim Dolz et Frédéric Tupin déclinent un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues. Les caractéristiques du matériau linguistique semble à cet égard confronter le système didactique à un objet particulier, celui des connaissances et pratiques langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La transversalité de cet objet qui embrasse des statuts forts différents, des contenus multiples et d'importantes variations d'usage réinterroge les liens à tisser entre les « phénomènes internes » et « phénomènes externes » à la classe. Cette hétérogénéité qui caractérise tant les situations scolaires que leurs traductions didactiques nécessite une mise en lumière grâce aux approches croisées de la sociolinguistique et des didactiques des langues. Le concept de situation y est revisité sur les fondements d'un dialogue entre sociologie des pratiques enseignantes et approches didactiques (Tupin & Dolz, 2008) pour tenter ici d'approcher les frontières d'une nouvelle conceptualisation dans le cadre d'une socio-didactique des langues.

Le texte signé par Johanne Lebrun, Abdelkrim Hasni et Anderson Araújo-Oliveira interroge les conceptions et mises en actes de situations-problèmes par des enseignants québécois, en formation initiale, dans deux disciplines : les sciences et les sciences humaines. Alors que les textes ministériels québécois insistent sur l'impérative nécessité de développer des apprentissages problématisés et situés, le passage de cette prescription à sa mise en place opérationnelle est loin d'être un acquis sur le terrain des pratiques ordinaires. Se joue ici la transition d'une situation élaborée par l'enseignant à une situation faisant sens pour les élèves. Les ressources que ces derniers se doivent de mobiliser pour ce faire nécessitent de décoder les

intentions de la situation telle qu'elle est conçue sur le plan didactique, de repérer des informations pertinentes et utilisables et d'identifier des actions mobilisables. Dès lors on comprend le rôle central des cadres opératoires mobilisés par les enseignants pour déclencher une problématisation reliée à des paramètres disciplinaires spécifiques, conditions nécessaires pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes.

Perspectives

Au-delà de la polysémie attachée à la notion de situation dont nous avons développé de multiples facettes, l'intérêt de ce numéro thématique pourrait résider dans un questionnement transversal relatif à la portée explicative de cette abstraction ainsi qu'à sa portée praxéologique.

La double question qui motive le prolongement de ces débats relève désormais de notre capacité collective⁶ à articuler des points de vue disciplinaires et à traduire le concept de situation en fonction de sa pertinence dans le champ éducatif, et plus largement social, en écho avec la thématique centrale de nos échanges. Sous ce versant, nos travaux se devront d'interroger dans un avenir proche la capacité de cette « notion » à éclairer le praticien autant que le chercheur au regard de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage. Notre démarche devrait désormais porter une attention toute particulière aux liens problématiques entre recherche et pratiques *via* le travail d'élaboration conceptuel dédié à « la situation ».

Yves Lenoir

Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative
Université de Sherbrooke (Québec)

Frédéric Tupin

Centre de Recherches en Education de Nantes - CREN
Université de La Réunion

Références bibliographiques

- BACHMANN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- BEST F. (1973), *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Colin.
- BOUMARD P. & MARCHAT J.-F. (1993), *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Armand Colin.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7, n°2, pp.33-115.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRU M. (2004), « La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.63-76.
- CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (dir.), Paris, Éditions Fabert, pp.81-104.
- CHEVALLARD Y. (2004), « Didactique et formation des enseignants », *Impulsions 4*, B. David (dir.), Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.215-231.
- DE QUEIROS J.-M. & ZIOLKOVSKI M. (1994), *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

⁶ Celle de la communauté des chercheurs en éducation.

DOUADY R. (1986), « Jeux de cadres et dialectique outil-objet », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7, n°2, pp.5-31.

GERMAIN C. (1972), « Origine et évolution de la notion de "situation" de l'Ecole linguistique de Londres : de Malinowski à Lyons », *La Linguistique*, vol.8, n°2, pp.117-136.

GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société, Eléments d'une théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France.

GOODWIN C. & DURANTI M. H. (1992), « Rethinking context : An introduction », *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon*, A. Duranti & C. Goodwin (dir.), Cambridge, Cambridge University Press, pp.1-42.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES (1971), *Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire*, Paris, INRDP, Département de la recherche pédagogique.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1978), *Activités d'éveil. Sciences sociales à l'école élémentaire. Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire (CE¹ et CE²)*, Paris, INRP.

LAPASSADE G. (1993), *Guerre et paix dans la classe*, Paris, Armand Colin.

MARTINAND J.-L. (1981), « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*, A. Giordan (coord.), Paris, Université Paris 7, pp.149-154.

MARTINAND J.-L. (1983), « Questions pour la recherche: la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », *Recherche en didactique de la physique: les actes du premier atelier international*, G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.), Paris, Éditions du CNRS, pp.227-249.

MALINOWSKI B. (1923), *Les problèmes de signification dans les langues primitives*, Supplément à Odgen & Richards, 4^e édition, (1^{ère} édition, 1966).

MERTON R. K. (1995), « The Thomas theorem and the Matthew effect », *Social Forces*, vol.74, n°2, pp.379-424.

MERTON R. K. (1997), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Chapitre IV : La prédiction créatrice, Paris, Armand Colin, traduction de H. Mendras, pp.135-160, (1^{ère} édition, 1953).

NOT L. (1973), *Qu'est-ce que l'étude du milieu ?*, Paris, Le Centurion.

PY B. & GROSSEN M. (1997), « Interactions, médiations et pratiques sociales », *Pratiques sociales et médiations symboliques*, M. Grossen & B. Py (dir.), Berne, Peter Lang, pp.1-21.

REY B. (2007), *Situations et savoirs dans la pratique de classe*, Texte de la communication dans le cadre du symposium « Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement : une approche individuelle ou collective ? », Dixièmes rencontres du Réseau international Recherche-Éducation-Formation (REF), Sherbrooke, 9-10 octobre, non publié

THOMAS W. I. (1923), *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*, Boston, Little Brown and Company.

THOMAS W. I. & ZNANIECKI F. (2005), *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant* (traduction française), Paris, Armand Colin, (1^{ère} édition, 1919).

TUPIN F. & DOLZ J. (2008), « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°19, pp.141-156.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n°2, pp.133-170.

WALLER W. (1932), *The sociology of Teaching*, New York, Wiley.

Situation d'apprentissage et conceptualisation

Pierre Pastré¹

Résumé

Quand on parle de situation, il est important d'articuler trois concepts : situation, activité, apprentissage. D'une part, toute activité humaine se déploie en situation. D'autre part, on apprend des situations, quand celles-ci comportent un problème, qui requiert de l'apprenant une activité de conceptualisation. Le texte comporte deux parties : la première partie est une réflexion épistémologique ; elle propose un débat entre les tenants de la théorie de l'énaction et les tenants de la conceptualisation dans l'action, théorie à laquelle se rattache l'auteur. La deuxième partie, empirique, montre sur deux exemples comment les apprentissages professionnels combinent conceptualisation et recours à l'expérience.

La notion de situation ressemble assez à ce que j'ai appelé un « concept pragmatique » : tout le monde comprend de quoi il s'agit, mais personne n'arrive à la définir de façon précise. Les concepts pragmatiques sont des denrées précieuses, car ils expriment souvent l'essentiel de notre expérience, en nous mettant notamment en garde contre le risque de réduire celle-ci à des idées trop simples et trop cadrées. C'est d'autant plus vrai que la notion de situation ne s'avance pas seule : elle forme un couple avec la notion d'activité. Le développement actuel des théories de « l'action située » en témoigne. Et j'y ajouterais pour ma part le concept d'apprentissage, en sorte qu'on aurait affaire à un triplet de concepts : activité, situation, apprentissage. Toute activité se déploie en situation. Comme je le disais dans ma précédente contribution (2007) : 1/ une situation, quelle qu'elle soit, est toujours singulière, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne porte pas en elle une part de généralisation potentielle. 2/ Une situation est événementielle, en ce sens que la dimension de temporalité lui est essentielle. 3/ Une situation est expérientielle, en ce sens qu'elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet qui est confronté à elle. Il faudrait ajouter qu'une situation est bien souvent une occasion d'apprendre : on pourrait reprendre ici la distinction proposée par Samurçay et Rabardel (2004) entre activité productive et activité constructive : quand on travaille, plus généralement quand on agit, on transforme le réel et on se transforme soi-même en transformant le réel. Autrement dit, la situation (la part de réel à laquelle un sujet est confronté) entraîne une transformation du sujet, ce qu'on peut traduire par une « construction », un développement de son expérience et de sa compétence. On peut donc penser que dans la confrontation entre un acteur et une situation se joue un processus didactique au sens large : on apprend des situations. Mais deux questions se posent : toutes les situations sont-elles susceptibles de générer de l'apprentissage ? Quand il y a apprentissage par les situations, cet apprentissage est-il à base de conceptualisation ? Mon point de vue sera celui de la didactique professionnelle, définie comme l'analyse de l'activité en vue du développement de cette même activité². Dans cet article, je ne traiterai de la première question que de façon sommaire, pour dire notamment qu'il n'y a de véritable apprentissage par les situations que lorsque celles-ci comportent un problème à résoudre, voire à construire. Je renvoie sur ce point à un chapitre (« Activité et apprentissage ») de l'ouvrage que nous avons co-dirigé Y. Lenoir et moi-même (2008). Par contre, je voudrais centrer cette contribution sur la deuxième question : l'apprentissage par les situations est-il à base de conceptualisation ?

¹ Professeur titulaire, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke.

² Pour plus de précisions, je me permets de renvoyer le lecteur à mon ouvrage « *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* » (2011).

Cet article comportera deux parties : une partie épistémologique et une partie empirique. La première partie mettra momentanément entre parenthèses la question de l'apprentissage par les situations pour présenter le débat théorique qui s'est développé entre les partisans de « l'action située », plus précisément de « l'énaction » et les tenants de « la conceptualisation dans l'action », en marquant à la fois les choses très importantes qui nous unissent et les points sur lesquels il y a probablement divergence. Du côté des points communs, l'essentiel apporté par la notion de situation est de nous faire sortir d'une conception exclusivement cognitiviste pour comprendre l'activité humaine et l'apprentissage qui en est une dimension essentielle. Du côté des points de divergence, je crois pouvoir pointer la place accordée par les uns et les autres à la conceptualisation. La deuxième partie reviendra sur la question de l'apprentissage par les situations à la lumière du débat développé en première partie. L'importance que jouent les situations dans l'apprentissage professionnel est un fait massif. Mais il se décline selon des formes qui peuvent être très différentes. Je voudrais présenter deux types de situations qui permettent d'éclairer un peu ces différentes formes.

1. **Activité et situation : le débat entre « l'action située » et « la conceptualisation dans l'action »**

L'action située constitue une nébuleuse de théories assez différentes les unes des autres. Mon propos n'est pas ici de les présenter en détail, mais de focaliser le débat autour d'un dialogue avec ceux qui me paraissent les plus proches de la didactique

professionnelle : Theureau et Durand. Toutefois il me paraît important de mentionner une distinction très intéressante qu'on trouve chez Lave (1988), la distinction entre arena et setting. Il me semble qu'on trouve chez Lave une ligne de fond très caractéristique de tout le courant de l'action située : une réaction forte contre le cognitivisme, dans la mesure où celui-ci considère l'être humain comme un système de traitement de l'information, information élaborée sous forme de « représentations » à partir de données déterminées extraites de l'environnement. La métaphore de l'ordinateur n'est jamais bien loin dans le cognitivisme : base de données et moteur d'inférence, mémoire à long terme et à court terme, connaissances procédurales et connaissances déclarative. L'action située, Lave notamment, me paraît être une réaction salubre contre ces excès du cognitivisme. Venons-en à la distinction entre arena et setting, ce qui est une manière de revenir à la notion de situation : dans sa relation à l'activité, la situation est présente de deux manières. D'une part, la situation est présente sous forme d'arena, en ce sens qu'elle existe indépendamment de toute action. D'autre part, sous la forme de setting, la situation est ce qui est appréhendé et modifié par les acteurs. Il y a une grande parenté entre cette distinction et celle qu'on trouve chez Ochanine (1981), entre image cognitive et image opérative : l'image cognitive représente un objet indépendamment de toute action effectuée sur lui ; l'image opérative représente ce même objet en rapport à l'action exercée sur lui par un acteur, qui ne retient de l'objet qu'une représentation laconique et déformée, précisément efficace pour guider et orienter l'action.

■ ***L'action située selon Theureau et Durand***

On retrouve la même critique de la psychologie cognitive chez Theureau et Durand, à vrai dire de façon encore plus radicale. Voici quelques extraits d'un article de Theureau (2000, p.182) : « La psychologie cognitive considère l'homme comme un système de traitement de l'information ». Elle fait de l'activité « la manifestation d'un jeu d'opérateurs logiques sur des représentations symboliques d'éléments prédéterminés de la situation ». Pour se démarquer du cognitivisme, Theureau s'appuie sur une métaphore, diamétralement opposée à celle de l'ordinateur : la métaphore de l'énaction ou de l'autopoièse. Dans cette perspective le vivant crée son environnement dans la mesure où c'est lui qui constitue la frontière entre lui-même et cet environnement. En conséquence, une situation n'est jamais déterminée objectivement, elle est le produit d'une émergence : « L'activité d'un acteur est construite à tout instant par lui comme une interaction avec sa situation ». C'est en ce sens, celui de l'énaction, qu'on peut dire que toute activité est située.

Cette conception de la situation comme émergence entre l'acteur et son environnement amène à un certain nombre de remarques complémentaires. En premier lieu, l'interaction entre l'acteur et la situation est dissymétrique, en ce sens qu'un acteur n'agit qu'avec les dimensions de la situation qui sont pertinentes pour lui. On retrouverait l'inspiration d'Ochanine et de Lave : la situation impose des contraintes, mais elle ne détermine pas l'activité. Celle-ci n'est pas une réponse à une situation déterminée, mais le produit d'un couplage entre ce qu'apporte la situation et ce que le sujet en fait.

Deuxième remarque : à propos de la construction et du développement des compétences, Theureau note : « Le développement des compétences d'un acteur en situation consiste en la manifestation, la constitution et la transformation constantes, non de représentations symboliques, mais de schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotions » (2000, p.183). On retrouve là la pointe anti-cognitiviste. Mais l'auteur y ajoute deux choses intéressantes. D'une part, la construction d'une compétence est un processus de typicalisation. On y reviendra plus bas. D'autre part, est mentionné le concept de schème, ce qui rapproche la pensée de Theureau de celle de Vergnaud, quand ce dernier caractérise le schème comme une « totalité dynamique fonctionnelle » (1990), intégrant une dimension conative, une dimension cognitive, une dimension émotionnelle. On pourrait dire que pour Theureau, décrire correctement l'activité implique qu'on soit particulièrement attentif à sa dynamique (d'où le thème du couplage et de l'émergence) et à sa globalité (perception, action, récit, interprétation, émotion forment une totalité).

Marc Durand (2006) s'inscrit dans cette orientation de l'action située. Sans vouloir reprendre les thèmes qu'il développe dans la suite de Theureau, j'insisterai sur deux points théoriques, qui pourront nourrir la discussion. Premier point : si l'action est toujours singulière, il y a bien en elle une part de généralisation. Mais cette généralisation ne se fait pas par un mouvement d'abstraction, mais par « typicalisation ». Durand utilise l'analyse de Rosch sur les types. On connaît cette théorie des types, qui met fortement en question le cadre théorique de la logique aristotélicienne. A la suite d'Aristote on définit une classe par deux propriétés, sa compréhension et son extension, qui varient de façon inversement proportionnelle : plus l'extension d'une classe augmente (le nombre d'individus appartenant à cette classe), plus sa compréhension diminue (le nombre de propriétés définissant cette classe) ; et inversement. C'est ainsi qu'il y a moins d'épagneuls que de chiens, mais que la sous-classe des épagneuls comporte plus de propriétés que celle des chiens, puisqu'elle comporte toutes les propriétés de la classe des chiens, plus celles spécifiques à la classe des épagneuls. La relation entre ces deux classes est une relation d'inclusion. Ce qui est sous-jacent à ce cadre théorique, qui, faut-il le rappeler, a fondé la logique formelle, c'est l'équivalence entre une classe et un concept. Un concept est défini par ses deux propriétés de compréhension et d'extension. Conséquence : tous les individus appartenant à une classe ont rigoureusement les mêmes propriétés. Ainsi une hirondelle et une autruche ont rigoureusement les mêmes propriétés, en ce sens qu'ils appartiennent tous deux à la classe des oiseaux. C'est ce point que Rosch (1976) met en question : une autruche et une hirondelle ne sont pas équivalentement des oiseaux. Il y en a une, l'hirondelle (mais on pourrait dire le moineau), qui est beaucoup plus oiseau que l'autre (car, au moins, elle vole !). Dans ce regroupement d'individus que forment les oiseaux, elle représente un « type ». Ainsi, un type représente le meilleur représentant d'une classe ou, faudrait-il dire, d'une configuration, puisque le concept de classe est trop marqué par son origine aristotélicienne.

Que peut apporter le concept de typicalisation ? Dans toute action, il y a du général et du singulier. La logique classique pense que le général est extrait du singulier par un processus d'abstraction. Durand, à la suite de Rosch et Theureau, pense que la généralisation émerge des actions singulières par typicalisation, c'est-à-dire qu'elle ne requiert ni abstraction, ni décontextualisation. Un type demeure une réalité concrète, et non pas abstraite, une réalité concrète qui porte en elle une certaine généralisation.

Revenons maintenant à la notion de situation. Durand estime qu'il n'y a pas des classes de situations, ce qui reviendrait à supposer que le réel est structuré et organisé par des invariants conceptuels, mais des configurations de situations, qui émergent comme le résultat provisoire du

couplage entre un ou plusieurs acteurs et leur environnement. Postuler des classes de situations, c'est, pour les tenants de l'énaction, retomber dans le préjugé cognitiviste ; c'est considérer que l'action humaine se réduit à une réponse aux propriétés déterminées de l'environnement ; c'est croire que l'activité n'est qu'une pensée appliquée. Durand donne un exemple de ces configurations de situations en émergence : il observe la circulation automobile à l'entrée d'une grande ville. La situation géographique inclut un rond-point, qui donne accès à un grand nombre de voies ; et, sur un des accès principaux, un peu avant le rond-point, une voie adjacente, marquée par un stop. Quand la circulation est peu abondante, la configuration correspond aux normes du code de la route : les voitures venant de l'axe principal ont priorité et passent avant les autres ; les voitures venant de la voie adjacente s'arrêtent au stop et attendent qu'il n'y ait plus de circulation sur l'axe principal pour s'engager et aller jusqu'au rond-point. Mais quand la circulation devient intense, c'est une autre configuration qui s'installe : les conducteurs venant de la voie adjacente n'attendent plus qu'il n'y ait plus de voitures sur l'axe principal. Il se produit une sorte d'équilibre où les deux flux, très ralentis, ont tendance à devenir équivalents (figure de la fermeture-éclair), les conducteurs qui « grillent » le stop faisant un petit signe de politesse à leur vis-à-vis pour s'excuser de leur « transgression ». Une configuration peut s'établir de façon intentionnelle ou non intentionnelle, comme c'est le cas dans cet exemple. Si on veut vraiment la rattacher à des invariants, il faudrait, comme le fait Theureau, parler d'« invariants relatifs ». En mettant en avant la typicalisation et la notion de configurations de situations, les tenants de l'énaction avancent jusqu'au bord de la conceptualisation, mais en refusant délibérément d'y entrer. Tout se passe comme si, pour eux, conceptualisation et cognitivisme ne pouvaient être disjoints.

■ *La conceptualisation dans l'action*

La conceptualisation dans l'action est une théorie, dont les deux principaux représentants sont Piaget et Vergnaud, qui analyse l'activité humaine à partir des concepts de schème et d'invariant opératoire. Sa thèse principale est que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, avec pour chacun un noyau central fait d'invariants opératoires qui sont de nature conceptuelle. Voici comment Astolfi (1997) précise ce que Piaget entend par un schème : « Le schème n'est qu'une virtualité, et ne désigne pas l'action elle-même, mais la structure générale commune à un ensemble d'actions. Les schèmes ne sont donc pas les actions ni les opérations en elles-mêmes, mais ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante » (p.45). Les invariants opératoires sont la partie proprement conceptuelle présente dans tous les schèmes. Piaget en donne un exemple remarquable quand il montre comment se construit chez les tout jeunes enfants le « concept' d'objet permanent : à leur naissance, les bébés n'ont pas conscience de la permanence des objets. La preuve : ils ne les cherchent pas quand ils ne les voient plus. Puis, peu à peu, va se construire la conviction que les objets (leur biberon, leur ours en peluche...) continuent à exister quand ils ne les voient plus : ils se mettent à les chercher, même quand ils sont cachés derrière un ou plusieurs écrans. Cette conquête, Piaget l'interprète en termes de conceptualisation : car les enfants en viennent à faire la différence entre la chose qu'ils voient et l'objet permanent qui demeure même quand on ne le voit plus. C'est pourquoi on peut parler de conceptualisation à propos de la construction de l'objet permanent : pour la première fois il y a rupture entre les données de la perception et la conception de l'objet permanent. Certes les jeunes enfants continuent à saisir l'objet dans sa globalité, sans être capables d'appréhender l'objet selon ses propriétés, ce qui sera fait avec les conservations piagétienne (quantité de matière, poids, volume). En plus, cette première ébauche de concept se met en place avant le langage, c'est-à-dire avant qu'un système de signifiants – signifiés ne vienne le structurer. Mais, en dépit de ces réserves, on peut penser qu'avec l'objet permanent un premier processus de conceptualisation est à l'œuvre. Cela veut dire que la première propriété d'une connaissance est d'être opératoire : elle représente la manière principale dont les humains arrivent à s'adapter à leur environnement. La première fonction de la connaissance est l'adaptation au réel. En articulant de façon très étroite les concepts de schème et d'invariant opératoire, la conceptualisation dans l'action présente une théorie de l'activité humaine, qui permet de comprendre comment elle est organisée, donc à la fois efficace, reproductible et analysable.

A cette approche piagétienne, qui retient de la connaissance sa dimension opératoire, d'adaptation au réel, Vergnaud ajoute une caractéristique qui va modifier sensiblement la perspective : le couplage schème – situation. Pour lui, il n'y a pas de schème sans situations, et pas de situations sans schèmes. D'où la définition qu'il donne : « un schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990). On rappellera que ce n'est pas l'activité qui est invariante (elle serait alors complètement stéréotypée, ce qui l'empêcherait de s'adapter à toute une classe de situations), mais son organisation, par quoi on retrouve le rôle essentiel des invariants opératoires de nature conceptuelle. Ainsi, les concepts de schème et d'invariant permettent de comprendre les deux propriétés apparemment contradictoires de l'activité humaine : son noyau d'organisation invariante et sa grande capacité d'adaptation aux circonstances. Le fait de considérer qu'il n'y a pas de situations sans schèmes d'action associés permet un très intéressant rapprochement avec Ochanine : ce dernier fait la différence, pour un même objet, entre son « image cognitive' et son « image opérative'. Je rappelle en quelques mots la comparaison qu'il a faite entre médecins spécialistes de la thyroïde et médecins généralistes débutants : il demande aux uns et aux autres de représenter des thyroïdes malades. Les débutants dessinent une « image cognitive', fidèle, mais dont on ne peut rien tirer pour l'action ; les spécialistes présentent des images laconiques et déformées, c'est-à-dire des images opératives, qui donnent à voir leur activité de diagnostic : ils hypertrophient les points qui sont significatifs et font disparaître ce qui pour eux est insignifiant. On est là dans une perspective de conceptualisation pour et dans l'action.

Pour ma part, je me suis inspiré de Piaget et Vergnaud, et aussi d'Ochanine (1981), quand j'ai commencé mes premières recherches en didactique professionnelle. J'ai recherché, dans une activité professionnelle donnée (la conduite de presses à injecter en plasturgie, la conduite de centrales nucléaires), les concepts pragmatiques qui, étant au cœur des schèmes mobilisés, servaient à orienter l'activité, en particulier à établir un diagnostic permettant de déterminer dans quelle classe de situations se trouvait le système technique qu'il fallait conduire. Par exemple, une centrale nucléaire peut fonctionner selon trois grandes classes de situations : l'installation peut être en équilibre (entre le circuit primaire qui produit de la chaleur et le circuit secondaire qui transforme cette chaleur en électricité), en déséquilibre transitoire, ou en déséquilibre structural. Or selon qu'on est dans une classe ou une autre, la conduite est complètement différente. On voit ainsi comment l'identification de concepts pragmatiques permet un diagnostic de situation et a pour fonction d'orienter l'action. Tous les concepts qui fondent et orientent l'action ne sont pas d'origine pragmatique, c'est-à-dire construits dans et par l'action. Certains de ces concepts sont d'origine scientifique et technique, comme dans l'exemple de la conduite de centrales nucléaires. Mais dans ce cas, pour devenir des outils de guidage de l'action, ces concepts scientifiques et techniques demandent à être pragmatisés : parmi toutes les relations existant entre les variables qui caractérisent le système, les professionnels sélectionnent celles, en petit nombre, qui vont leur être utiles pour faire un diagnostic de situation et guider leur action. Ils font exactement ce qu'ont fait les médecins spécialistes d'Ochanine.

J'ai appelé « structure conceptuelle d'une situation' l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui permettent de guider une action étant donné le but qu'on s'est donné. Une structure conceptuelle est composée de trois éléments : les concepts organisateurs de l'action ; des indicateurs, qui sont des observables et permettent de déterminer quelle valeur prennent les concepts organisateurs ; les principales classes de situations qui correspondent à chacune des valeurs prises par les concepts et qui nécessitent chacune une conduite spécifique. Le fait d'inclure des indicateurs dans la structure conceptuelle d'une situation est important : on est toujours dans une perspective d'action, plus précisément de conduite. C'est pourquoi ce qui importe, c'est de connaître la valeur que prennent les différentes variables qui permettent de guider l'action. Quant aux classes de situations, dans les conditions les plus favorables, on peut associer telle ou telle classe de situations, identifiée par les professionnels à partir de leur expérience, et telle valeur des concepts mobilisés. Inutile de dire que ce cas ne se rencontre pas toujours : quelquefois il n'est pas possible de caractériser les situations en leur associant une valeur des concepts organisateurs. Dans ce cas, on ne pourra pas parler de classes au sens strict, mais simplement de configurations. Car, même si on ne peut pas boucler complètement la structure conceptuelle de la situation, il faut bien établir des familles empiriques de situations

pour que l'action demeure efficace parce qu'adaptée. Ainsi la structure conceptuelle d'une situation n'est pas constituée par l'ensemble des connaissances qu'on possède sur un domaine. Elle est le produit d'un couplage, entre l'action et son but et la situation elle-même : elle appartient à la fois à l'action des acteurs et à la situation. De ce fait, c'est ce couplage qui permet de sélectionner les concepts qui, dans la représentation des professionnels, vont servir à guider l'action.

Il reste un dernier élément à introduire pour présenter la conceptualisation dans l'action en didactique professionnelle : il s'agit du concept de « modèle opératif ». Celui-ci désigne ce qu'un acteur, pris individuellement, a intégré de la structure conceptuelle de la situation. Autrement dit, la structure conceptuelle doit se retrouver dans la représentation de tous les acteurs efficaces. Mais chacun l'intègre plus ou moins complètement, voire y ajoute une coloration tirée de sa propre expérience. Un modèle opératif désigne la représentation d'un sujet singulier. Il faut bien le distinguer du modèle cognitif que peut avoir le même sujet, c'est-à-dire des connaissances que ce dernier possède sur le domaine quand on fait abstraction des actions à effectuer. Le modèle opératif d'un sujet est constitué de trois éléments : la fidélité plus ou moins grande par rapport à la structure conceptuelle de la situation ; la mobilisation d'un genre professionnel parmi plusieurs possibles, ce qui correspond à la dimension sociale de l'organisation de l'activité ; le recours à l'expérience personnelle de l'acteur. Les deux derniers éléments, genre professionnel et expérience, permettent de comprendre comment, à compétence égale, plusieurs professionnels peuvent mobiliser des stratégies différentes, tout en respectant la structure conceptuelle de la situation. La conceptualisation dans l'action repose sur l'hypothèse que l'action humaine est organisée, sous forme de schèmes, dont le noyau est de nature conceptuelle. Mais cette conceptualisation ne nous entraîne pas du côté de la théorie ; elle nous permet de comprendre l'activité, grâce à ces trois éléments que sont les concepts pragmatiques, la structure conceptuelle d'une situation et les modèles opératifs des acteurs.

■ **Typicalisation ou conceptualisation ?**

Pour la discussion, je voudrais partir d'un texte de Ladrière (Encyclopedia Universalis, 1988), qui donne une définition de ce qu'est un concept : *« Le concept met en évidence un aspect de la réalité, qui est considéré à part, comme s'il constituait un objet de connaissance pour son propre compte, alors qu'il n'est pas donné à l'état isolé dans l'expérience perceptive. L'esprit humain a cette propriété remarquable de pouvoir ainsi détacher – de ce qui, dans l'intuition sensible, est donné sous forme de totalités individuelles singulières – des déterminations qui appartiennent bien à ces totalités, mais qui ne les caractérisent que selon une perspective particulière. Le concept est précisément la saisie d'une telle détermination. »*

La pointe de ce texte est qu'il définit le concept, non pas à partir d'un processus qui passe du singulier au général, mais à partir d'un processus qui oppose et distingue des êtres comme « totalités individuelles singulières » et certaines propriétés de ces êtres qui sont le résultat d'une activité d'abstraction, au sens où on parle de « faire abstraction » de quelque chose (ici les êtres comme totalités individuelles singulières). Autrement dit, pour définir un concept, on ne part pas de la généralisation, mais de l'abstraction. On me rétorquera que si on admet le théorème qui fonde la logique formelle, généralisation et abstraction évoluent en sens inverse l'une de l'autre. Ce théorème est sans doute indispensable pour la constitution de la logique, mais il devient un obstacle quand on cherche à comprendre l'activité de conceptualisation. Car inévitablement on confond concepts et classes et on définit les concepts comme le résultat d'une généralisation. C'est ce qu'on trouve chez Aristote, mais aussi bien chez Rosch : un type est une sorte de singulier généralisable ; il ne permet pas d'extraire (d'abstraire) d'une totalité individuelle singulière une ou plusieurs propriétés, ce qui, souligne Ladrière, est une propriété remarquable de l'activité humaine. Par contre, quand on part du processus d'abstraction, pour comprendre comment on arrive à détacher, à considérer à part, une propriété appartenant à une totalité individuelle singulière, on voit comment les concepts n'ont pas le même statut ontologique que les êtres perçus comme des totalités individuelles et singulières. Ceci a pour conséquence de dénouer l'articulation entre abstraction et généralisation. On peut très bien imaginer qu'une

propriété (conceptuelle) soit détachée à partir d'un seul individu, ou de quelques-uns, sans perdre de sa pertinence. Bien sûr, il y aura des cas où l'extension de la classe va évoluer en raison inverse de la compréhension du concept. C'est notamment ce qui se passe dans ce que Cassirer appelle les « concepts substances » (1910,1969). Mais ce théorème perd sa signification quand on a affaire à des « concepts fonctions » : la validité de la loi d'Ohm ne dépend pas du nombre de cas qui permet de la généraliser.

Est-ce à dire que la typicalisation de Rosch perd tout intérêt ? Non, car si elle ne permet pas de fonder le processus d'abstraction, elle permet de comprendre comment psychologiquement nous opérons des conceptualisations. Je pars de l'hypothèse qu'il existe une structure conceptuelle pour une situation. Mais la situation dans sa globalité ne se réduit pas à cette structure conceptuelle. Entre le niveau du concept et le niveau empirique de la situation, le jeu est généralement complexe et dialectique. C'est ainsi que je comprends la manière dont un champ professionnel peut devenir, plus ou moins, un « champ conceptuel » (Vergnaud, 1990). Appelons champ professionnel l'ensemble des situations empiriques d'un domaine professionnel évaluées par les experts du domaine en termes de difficultés de pratiques, donc de niveaux de compétence à mobiliser. Appelons champ conceptuel, au sens que donne Vergnaud, l'ensemble des situations correspondant à des problèmes dont la résolution nécessite des opérations impliquant un ensemble de concepts. Autrement dit, un champ conceptuel est composé de quatre éléments : des concepts, des problèmes, des opérations, des situations. Il arrive qu'un champ professionnel puisse être transformé en champ conceptuel. Dans ce cas, la variété des situations est transformée en une variation ordonnée. Mais dans la majorité des cas la transformation d'un champ professionnel en champ conceptuel n'est que partielle. Quand il y a recouvrement entre champs professionnels et champs conceptuels, on peut parler de classes de situations : on peut analyser la distribution de ces classes en les référant à la valeur des variables, des concepts, qui en définissent la structure conceptuelle. Mais quand il n'y a pas recouvrement entre champs professionnels et champs conceptuels, on ne peut parler que de configurations de situations, au sens où une configuration de situation peut être analysée comme le résultat d'un processus de conceptualisation qui n'arrive pas à établir une relation stable entre le domaine empirique des situations et le niveau d'abstraction atteint par les concepts. Autrement dit, dans une configuration de situations on a bien réussi à détacher des totalités singulières des propriétés pertinentes, mais ce travail reste ouvert, inachevé et en devenir.

En conclusion de cette partie, revenons sur les deux notions avancées par Durand : typicalisation et configurations de situations. La typicalisation permet de faire l'économie de la conceptualisation, mais au prix d'une méconnaissance de celle-ci, si on la considère comme le résultat d'un processus d'abstraction et non pas de généralisation. Par contre, la notion de configuration de situations me paraît conserver tout son intérêt. On peut même dire qu'une classe de situations représente un cas particulier d'un ensemble plus général, celui des configurations de situations.

2. Des situations pour apprendre

conceptualisation, en référence à la notion de situation. Il faut montrer maintenant que les situations sont un ingrédient essentiel pour produire de l'apprentissage, comme l'a montré la théorie des situations de Brousseau (1998). J'en retiendrai pour ma part trois caractéristiques.

Passons maintenant à la partie didactique de ce papier. Dans la première partie j'avais pris délibérément une approche épistémologique, essayant d'analyser ce que peuvent être un type ou un concept, une typicalisation ou une

1/ Une pédagogie des situations³ permet de respecter le principal postulat du constructivisme : il y a apprentissage, non pas quand il y a simple transmission d'un savoir, mais lorsque ce savoir

³ En utilisant le terme de pédagogie des situations je n'ai nullement l'intention de m'immiscer dans le débat entre pédagogie et didactique(s). L'expression n'a d'autre but que de désigner l'utilisation de situations pour l'apprentissage.

est construit par l'apprenant *motu proprio*, comme dit Sensevy (2008), ce qui ne veut pas dire que l'apprenant soit confronté à une situation dans une totale solitude. Par la confrontation à la situation, le savoir devient un « savoir-outil » (Douady, 1986) permettant de venir à bout des problèmes posés par la situation.

2/ Une pédagogie des situations est nécessairement collective, au sens où elle implique au moins un apprenant et un formateur. Le rôle de ce dernier est de choisir la situation et sa présentation (la mise en scène), mais aussi d'assurer une médiation auprès de l'apprenant pour que l'apprentissage réussisse.

3/ Le choix de la situation qui va servir de support à l'apprentissage est crucial : toute situation n'est pas bonne pour l'apprentissage. Il faut qu'elle comporte un problème à traiter, problème qui requiert la mobilisation d'un savoir que l'apprenant a pour objectif d'assimiler. Ajoutons qu'une situation fait partie d'un ensemble et le problème posé par la situation devient intéressant quand justement il se présente dans un certain nombre d'occurrences, de la plus simple à la plus complexe. Il importe donc d'identifier les variables didactiques qui vont être en jeu dans la mise en scène des différentes situations.

Je ne m'attarderai pas davantage sur ces particularités, bien connues, de la théorie des situations. Je voudrais m'arrêter sur ce qui fait la spécificité de l'apprentissage professionnel à base de situations. Remarquons d'abord que l'usage des situations dans l'apprentissage professionnel donne l'impression d'une évidence massive. Même quand le terme de situation n'est pas employé, l'apprentissage pratique repose principalement sur des supports situationnels. En didactique professionnelle une situation pour apprendre a deux propriétés. Il faut qu'elle génère de l'apprentissage : on retrouve là la différence subtile que fait Brousseau entre les situations non didactiques (celle où il n'y a rien à apprendre) et les situations adidactiques (1998), situations qui ne sont pas perçues par l'apprenant comme des situations d'apprentissage formellement organisées autour d'un savoir à assimiler, mais qui comportent en elles un problème suffisamment consistant pour requérir la mobilisation d'un savoir pour le résoudre. C'est en ce sens que toutes les situations qu'on rencontre dans une activité professionnelle ne sont pas bonnes à apprendre : quand il s'agit simplement de mettre en œuvre un ensemble de procédures, qui dispensent d'une véritable intelligence de la tâche, on peut dire qu'on n'a pas affaire à des situations adidactiques professionnelles. Par contre, ce sont les situations critiques, celles qui mobilisent une activité de diagnostic, d'orientation (Savoyant, 2005), qui requièrent une intelligence de la tâche, qui vont être retenues. La deuxième propriété des situations en didactique professionnelle est leur fidélité à la situation professionnelle de référence. C'est la différence qu'on peut faire entre l'utilisation de « micromondes » pour l'apprentissage et l'usage des situations dans une simulation. Un micromonde représente une situation intéressante pour l'apprentissage (par exemple, gérer la production d'une usine de sucre, Clereemans, 1988), mais qui ne correspond pas à une situation professionnelle réelle. Par contre, la simulation d'un système de transport électrique correspond à une situation réelle, qui peut être fortement contextualisée. Bien entendu, entre la situation professionnelle de référence et la situation simulée il y a un processus de transposition : même quand on veut être le plus fidèle possible (simulateurs de pleine échelle), certains traits de la réalité ne sont pas reproduits dans la situation simulée. Mais il est indispensable que les variables essentielles qui structurent le problème dans la situation de référence soient respectées dans la situation simulée. Il faut donc une analyse très précise des variables didactiques, impliquant une analyse du travail approfondie, pour que la fidélité entre situation de référence et situation simulée soit respectée. Pour le dire dans le langage théorique de la didactique professionnelle, il faut que la structure conceptuelle de la situation soit la même de part et d'autre. Ce sont ces deux propriétés, capacité à apprendre et fidélité, qui président au choix et à la mise en scène des situations pour apprendre.

Que peut-on dire de l'apprentissage qu'opère un acteur quand il est confronté à une situation ? On peut indiquer un processus général qui permet de décrire ce moment de l'apprentissage. On peut le décliner en cinq étapes qui sont : 1/ l'attente de l'acteur, 2/ la « réponse » de la situation, 3/ la réaction de l'acteur : contradiction ou convergence, 4/ la genèse conceptuelle qu'il opère, 5/ l'essai de généralisation. Je vais reprendre ces différentes étapes en les explicitant.

1/ L'attente de l'acteur est un point qu'on néglige trop souvent. Aucun acteur ne se confronte à une situation sans qu'il ait, pour le moins, quelques idées préconçues, même quand la situation est pour lui nouvelle et inconnue. Face à une situation tout le monde puise dans son expérience et mobilise un modèle opératif provisoire : on s'attend à telle ou telle réaction et on est capable de faire des inférences, vraies ou fausses, pour préciser ces attentes et engager une ou plusieurs actions sur la situation.

2/ La « réponse » de la situation aux attentes de l'acteur est la propriété centrale d'un apprentissage par les situations : à la différence de beaucoup d'exercices scolaires, où il faut attendre le verdict de l'enseignant pour savoir si on a bien ou mal fait, ici c'est la situation qui fournit la sanction. Et cette sanction se fait on line, c'est-à-dire que chaque opération va être suivie d'une « réponse ». Mais cette « réponse » est toujours ambiguë. En effet, il s'agit d'une réponse immédiate ; or, quand il faut faire un détour pour arriver au but, détour qui éloigne momentanément du but, la réponse de la situation vient sanctionner ce recul provisoire qui est pourtant une véritable avancée dans le problème. On apprend certes par les résultats de son action, mais le critère demeure la distance au but et c'est justement sur ce critère que repose l'ambiguïté. De plus, la « réponse » de la situation peut très bien ne pas être immédiate, ce qui renforce l'ambiguïté. Et pourtant un fait demeure : la situation « répond » et cette réponse peut constituer un nouveau problème pour le sujet.

3/ La réaction de l'acteur à la réponse de la situation peut être schématisée en deux positions : soit le sujet perçoit une contradiction entre son attente et la réponse, soit le sujet remarque une congruence entre ce qu'il attendait et ce qu'il constate. La deuxième réaction ne pose guère de problèmes : le sujet est conforté dans son attente, c'est-à-dire dans le modèle opératif qu'il a mobilisé pour agir ; il peut poursuivre son chemin.

4/ C'est la première réaction qui est la plus intéressante pour comprendre le processus d'apprentissage : le sujet a mobilisé un modèle opératif qui s'avère inadéquat. Il ne peut pas donner tort aux faits. Il faut donc qu'il aménage son modèle opératif. Et c'est généralement l'occasion d'une montée en abstraction. Le sujet prend conscience que son modèle opératif, pertinent pour une classe de situations, ne l'est plus quand il change de classe. Il va être amené à procéder à une « équilibration majorante » (Piaget), que j'ai qualifiée de « genèse conceptuelle » (Pastré, 2004).

5/ La dernière étape consiste à chercher à généraliser le résultat obtenu. C'est habituellement une des fonctions du formateur, qui peut montrer aux apprenants que le point auquel ils ont abouti dans leur cheminement correspond à un savoir d'une portée plus générale.

On voit que ce schéma d'apprentissage met en évidence deux sources qui interagissent dans le cours du processus. La première source est empirique : elle est constituée de toutes les réponses de la situation. A la limite, on peut imaginer un apprentissage qui ne fonctionnerait que sur cette base-là : il ressemblerait à une tâche de poursuite pour atteindre une cible. Le but de l'action constitue la cible (par exemple restaurer un système technique dans ses équilibres, ou corriger les défauts sur un produit fabriqué) et chaque réponse de la situation permet au sujet d'évaluer s'il se rapproche ou s'éloigne de la cible. La deuxième source de l'apprentissage est le modèle opératif qu'un sujet peut mobiliser pour traiter une situation critique. Ce modèle opératif dépend de la compétence et de l'expérience des acteurs. A la limite, on peut imaginer un type d'apprentissage qui serait purement « conceptuel », au sens de purement *a priori* : on tire des inférences de son modèle opératif et on résout le problème à partir de là. Mais dans la très grande majorité des cas, même quand les acteurs s'appuient sur un modèle opératif, ils contrôlent la progression du processus en tenant compte de la « réponse » de la situation. Et quand il y a contradiction, ils peuvent soit revenir à une stratégie empirique, soit procéder à une genèse conceptuelle. On voit donc que l'articulation entre expérience et conceptualisation est une bonne entrée pour analyser les apprentissages professionnels.

J'en viens maintenant à la partie empirique de ce papier. Je voudrais présenter en les comparant deux situations de formation professionnelle : l'une porte sur le perfectionnement à la conduite de centrales nucléaires par des professionnels en exercice ; l'autre porte sur le perfectionnement dans la tâche de distribution de courant électrique également par des professionnels en exercice. Plusieurs points sont communs aux deux situations. En premier lieu, les opérateurs ont à gérer un système technique complexe et dynamique, ce qui veut dire que les conclusions qu'on pourra

tirer de cette analyse ne sont pas forcément généralisables à l'analyse d'activités qui ne comportent pas la gestion d'un système technique. Deuxièmement, il s'agit dans les deux cas de formations de perfectionnement : elles s'adressent à des professionnels confirmés, qui viennent se former en équipes constituées. Le groupe en formation correspond à l'équipe de travail. Ce perfectionnement est imposé par le fait que l'activité doit être fiable en toutes circonstances et qu'elle implique des dimensions de sécurité et de sûreté. Enfin, ces formations, qu'on les appelle de perfectionnement ou de mise en situation, s'appuient sur des situations impliquant des régimes de fonctionnement dégradés, de type incidentel ou accidentel : dans un cas, une fuite radioactive dans la conduite de centrales nucléaires ; dans l'autre une tempête du type de celle de 1999 avec rupture du réseau, pour le transport électrique.

Formulons une première remarque : dans les deux cas, la formation professionnelle dans son ensemble se fait en deux grandes étapes. Dans une première étape, on acquiert les bases de la compétence. La formation s'adresse alors à des professionnels débutants : on parlera de formation professionnelle initiale. Dans le nucléaire, cette formation, dans sa partie pratique, est constituée de quatre modules effectués sur simulateur pleine échelle et dure huit semaines (4x2). Les quatre modules sont les suivants : 1/ démarrage et arrêt de l'installation en situation normale, 2/ situations incidentelles (dérives de capteurs, etc.), 3/ situations accidentelles (fuites, etc.), 4/ situations incidentelles ou accidentelles avec perte d'instruments. Dans le transport électrique, la formation professionnelle initiale comporte trois modules et correspond au même type de progression : fonctionnement en régime normal, puis incidentel, puis accidentel. Toutes ces formations se font en alternance, chaque module étant distribué autour de périodes d'apprentissage sur le terrain. C'est à propos de ces formations professionnelles initiales que j'ai introduit la notion de structure conceptuelle d'une situation, ce qui permet de faire un diagnostic pour identifier dans quelle type de situation l'acteur se trouve et ajuster son action en conséquence. Dans le nucléaire, il s'agit de respecter les grands équilibres de base, entre primaire et secondaire, à l'intérieur du circuit primaire et du circuit secondaire, ce qui permet de maintenir l'installation en équilibre, en discriminant notamment les déséquilibres transitoires, occasionnés par la mise en service d'un nouvel appareil, et les déséquilibres structurels, qui finissent par aboutir à une dégradation telle que la conduite devient impossible. Dans le transport électrique, il s'agit également de maintenir un équilibre au sens où il s'agit de maintenir la fréquence du courant à 50 hertz, avec un écart toléré en plus ou en moins très faible, tout en s'ajustant aux variations de la demande électrique. La notion de structure conceptuelle de situation est bien adaptée à ces situations d'apprentissage initial : on peut dire que le but de ces formations est de faire acquérir la structure conceptuelle de la situation, ce qui permet un ajustement intelligent de la conduite aux grandes classes de situations. En conséquence, lorsque la formation professionnelle initiale est achevée, lorsque les apprenants deviennent des professionnels novices, on peut dire qu'ils ont assimilé la structure conceptuelle du domaine, comme on peut le voir quand on observe l'activité des équipes professionnelles constituées. On pourrait dire que cette première étape consiste à apprendre la « grammaire » du domaine.

La deuxième étape de la construction de la compétence professionnelle est très différente : elle s'adresse à des professionnels confirmés et les confronte à des situations atypiques, voire extrêmes, pour lesquelles on estime que ces professionnels doivent posséder un niveau d'expertise suffisant. Cela veut dire que ce n'est pas requis pour tous les domaines et tous les métiers. Mais dans les métiers à risque on estime indispensable ce niveau d'expertise. C'est à propos de ces apprentissages qu'on peut se demander comment s'articulent conceptualisation et recours à l'expérience : en quoi l'expérience accumulée est-elle une ressource ou au contraire un obstacle à la conceptualisation de ces situations atypiques ? Or on constate une grande différence entre les deux exemples mentionnés. Dans le nucléaire, l'essentiel de la compétence consiste à établir un diagnostic sur la cause du dysfonctionnement (incidentel ou accidentel) et à concevoir une stratégie d'intervention adaptée en fonction des instruments dont on dispose. Si on reprend la terminologie d'Hatchuel et Weill (1992) sur les trois niveaux de compétence, savoir-faire, savoir analyser, savoir combiner, on est dans un savoir analyser⁴, où le but de

⁴ Rappelons en quelques mots l'analyse de Hatchuel et Weill : dans une compétence de type savoir-faire, le but de l'action est défini, ainsi que le mode opératoire permettant de l'atteindre. Dans une compétence de type savoir analyser, le but de l'action est défini (rétablir le système dans son équilibre de fonctionnement), mais le mode opératoire n'est pas entièrement défini : on

l'action est déterminé (rétablir l'installation dans son équilibre de fonctionnement en identifiant la cause du dysfonctionnement actuel), mais où la recherche de la cause du dysfonctionnement peut être très ouverte. De ce point de vue, il y a continuité entre les situations appréhendées en formation professionnelle initiale et celles rencontrées dans les formations de perfectionnement. Seul le côté extrême de certaines situations mises en scène dans le perfectionnement fait la différence. Mais un autre point est à souligner : les professionnels n'ont pas l'expérience directe de ces situations extrêmes. Les situations de formation les plus fréquemment utilisées, les RTGV (ruptures de tubes dans les générateurs de vapeurs) ne se sont produites qu'une ou deux fois dans le monde. C'est probablement la raison pour laquelle les professionnels en équipe constituée sont très déstabilisés par les mises en situation : ils ne peuvent pas totalement s'appuyer sur leur expérience de conduite au quotidien pour traiter ces situations.

Et pourtant l'articulation entre expérience et conceptualisation demeure un atout essentiel. Voici un exemple que j'ai pu analyser en détail. La situation critique mise en scène sur simulateur est une fuite radioactive dans le circuit primaire de la centrale. L'équipe doit effectuer trois choses :

- 1/ décider si on a affaire à une fuite ou à une dérive de capteurs (qui donnerait simplement des informations erronées) : l'équipe raisonne bien et diagnostique une fuite radioactive ;
- 2/ évaluer l'importance de la fuite et son évolution. Sur ce point, la situation se complique dans la mesure où un incident préalable a privé les acteurs des instruments qui pouvaient leur permettre de mesurer directement la fuite ;
- 3/ choisir parmi deux stratégies : soit une baisse de puissance progressive (si la fuite est peu importante), soit un arrêt d'urgence (en cas de grosse fuite).

Comme l'équipe ne dispose pas de ses instruments habituels, elle va fonctionner selon une manière que j'ai qualifiée de « conduite au schème » : le chef d'équipe s'appuie sur un de ses opérateurs (celui qui s'occupe du circuit primaire), qui indique en permanence la plus ou moins grande difficulté qu'il a de maintenir sa partie d'installation en équilibre⁵. C'est donc sur le ressenti d'un opérateur que le responsable s'appuie pour évaluer l'importance et l'évolution de la fuite, faute de pouvoir s'appuyer sur les instruments habituels. Or il se trouve que cette conduite au schème s'est avérée assez juste : elle ne pouvait pas avoir la précision d'une conduite aux instruments, mais elle était pragmatiquement pertinente par rapport à la situation⁶. On a là un bel exemple d'articulation entre recours à l'expérience et conceptualisation : la « conduite au schème » repose sur le ressenti de certains acteurs ; seule leur expérience permet ce type de conduite. Mais ce ressenti n'aurait aucune signification s'il ne s'appuyait sur un modèle opératif solidement construit : le chef d'équipe est capable d'interpréter le ressenti de son opérateur pour évaluer de façon crédible l'évolution du niveau d'eau dans le circuit primaire du système. C'est parce qu'il y a une solide articulation entre expérience et conceptualisation que, dans une situation dégradée qu'on peut considérer comme extrême, la « conduite au schème » s'avère pragmatiquement pertinente.

Les situations mises en scène pour le perfectionnement dans le transport électrique sont différentes. On peut relever trois caractères spécifiques. D'une part, la simulation pour le perfectionnement porte sur des situations géographiquement situées, alors que les simulations utilisées en formation professionnelle initiale portent sur des situations schématiques (un schéma de réseau électrique). La France est divisée en sept régions et le simulateur permet la mise en scène d'une situation portant sur une région précise, par exemple Paris-Normandie, ou Rhône-Alpes. On voit tout de suite la différence en termes de conceptualisation : les formations initiales permettent d'apprendre la « grammaire » du système. Mais une grammaire n'a jamais appris à bien écrire. Les formations de perfectionnement apprennent à gérer des situations concrètes, bien que transposées. Bien sûr, il faut respecter la grammaire, il faut toujours veiller à assurer

ne peut pas faire la liste exhaustive de toutes les causes possibles d'une panne. Dans une compétence de type savoir combiner, ni le but ni le mode opératoire ne sont définis : il y a donc théoriquement une infinité de solutions possibles au problème, solutions qui sont à évaluer en fonction de leur plus ou moins grande pertinence.

⁵ L'opérateur primaire a à sa disposition deux moyens : des chaufferettes et des douches, pour augmenter ou baisser la température du système qu'il doit piloter (le pressuriseur). Il peut soit chauffer l'eau du pressuriseur (dans lequel se trouve la fuite), soit la refroidir. La fuite l'oblige à actionner les chaufferettes.

⁶ Bien que considérée comme non acceptable par les formateurs, en raison de son imprécision. J'ai présenté la suite de l'incident dans (Pastré, 2004). Le lecteur pourra s'y reporter.

une fréquence constante du courant électrique. Mais il faut surtout respecter les configurations géographiques en cas de situation critique. Nous avons visité le centre de distribution de la région Rhône-Alpes. Le chef de centre nous a expliqué qu'il y avait trois configurations distinctes, qui requièrent chacune des stratégies spécifiques : le Massif Central constitue une configuration circulaire : s'il y a rupture sur un point, le côté circulaire du réseau permet facilement de trouver une parade. Le secteur des Alpes constitue une configuration toute différente : un des problèmes en cas de rupture est d'arriver à alimenter le fond des vallées alpines, où le maillage du réseau est faible, voire réduit à une seule liaison. Le secteur de la vallée du Rhône et de la Saône pose encore un autre problème : c'est par lui que transitent les très grosses lignes électriques qui vont irriguer l'alimentation électrique au-delà de la zone. Autrement dit, l'expertise consiste, tout en respectant la « grammaire » de base, à adapter les ressources disponibles à la situation géographique. Les concepts à construire pour être expert en la matière ne sont ni des « concepts-classes », ni des « concepts-fonctions » au sens que j'ai repris de Cassirer (Pastré, 2008), mais ce qu'on pourrait appeler à la suite de Paul Veyne (1978), des « concepts sublunaires » : ils permettent une abstraction suffisante pour guider et orienter l'action, mais ils restent totalement en phase avec l'expérience de terrain. Deuxième caractéristique de la compétence : il s'agit d'un « savoir combiner » (Hatchuel & Weill, 1992). On a affaire à un réseau, avec des mailles plus ou moins serrées. Quand il se produit une rupture au sein du réseau, il y a un grand nombre de solutions possibles pour rétablir le courant, au moins en partie (cas de constitution de réseaux séparés). Il faut donc prévoir d'avance des « parades » (c'est le terme des professionnels) permettant de reconfigurer le réseau en cas de crise.

Troisième caractéristique : elle porte sur le ressenti des acteurs en formation de perfectionnement. Le peu d'observations que j'ai faites m'oblige à rester prudent sur ce point. Néanmoins une chose m'a frappé : autant les professionnels du nucléaire sont déstabilisés par les formations de « mise en situation », autant ceux du transport semblent assez sereins, même quand ils sont confrontés à des situations très graves. Ceci est corroboré par le témoignage du chef de la section Rhône-Alpes, qui estime que, quelle que soit la gravité de la situation, les professionnels finissent toujours par trouver une parade efficace, dans un délai assez bref. Il n'est pas sûr que les professionnels du nucléaire soient convaincus qu'ils peuvent trouver une parade à toutes les situations qu'ils risquent de rencontrer (en espérant qu'ils ne les rencontreront jamais !). Je ne voudrais pas donner trop d'importance à cette comparaison des ressentis des acteurs. Mais il me semble qu'il y a là une piste intéressante pour analyser le rôle de l'expérience dans la conceptualisation dans l'action. Les professionnels du nucléaire ne peuvent pas s'appuyer sur une expérience directe de situations extrêmes pour comprendre et gérer ces situations. Ils ne sont pas totalement démunis, mais ils ne peuvent s'appuyer généralement que sur des simulations. D'où une assurance qui demeure incertaine. Pour les professionnels du transport électrique, il y a continuité entre leur expérience et leur apprentissage de perfectionnement. Ils ont été surpris par les tempêtes de 1999 : ils pensaient que c'était des situations impossibles en France. La situation s'est produite et ils ont trouvé des parades. On pourrait dire que dans un cas le passage à des situations extrêmes se fait dans la rupture ; dans l'autre cas, il se fait dans la continuité, car il se fait sur la base, non seulement d'une structure conceptuelle abstraite, mais aussi de configurations géographiques qui demeurent et que les acteurs connaissent en profondeur.

Conclusion

Revenons au texte de Ladrière sur le concept : « Le concept met en évidence un aspect de la réalité, qui est considéré à part, comme s'il constituait un objet de connaissance pour son propre compte, alors qu'il n'est pas donné à l'état isolé dans l'expérience perceptive ». Quand un chef de réseau présente son réseau selon les trois configurations géographiques spécifiques que j'ai mentionnées, il opère une conceptualisation qui lui servira à orienter sa stratégie. Le concept qu'il mobilise permet de décrire le réseau en termes de figure et de densité des mailles. Ce concept permet d'identifier des configurations de situations au sens donné par Durand à ce terme, car dans ce cas il ne s'agit pas de classes de situations. Et pourtant des classes

pourraient être déduites de façon formelle des valeurs prises par le concept. La part d'empirique dans le concept lui-même demeure très importante. Les concepts ainsi construits en lien avec l'expérience sont également différents de ce que j'ai appelé la structure conceptuelle de la situation. Celle-ci existe bien : il s'agit de respecter une valeur de fréquence du courant électrique. Mais cette structure conceptuelle ne permet pas d'orienter totalement l'action dans sa dimension concrète : elle décrit des contraintes à respecter ; elle laisse beaucoup de latitude à l'intérieur de l'enveloppe ainsi définie (Valot, 2006). C'est là qu'on voit la différence qu'il faut faire entre concept et conceptualisation. Si l'on suit Ladrière, quand un acteur a réussi à isoler un aspect de la réalité considéré à part, il a constitué un concept, qui peut devenir un concept-objet. Mais il existe de très nombreux cas dans l'activité humaine où cette activité d'abstraction n'aboutit pas à une séparation formelle. La plupart de nos concepts restent accrochés à l'expérience qui a permis de les constituer ; ils conservent en eux ce qu'on pourrait appeler une queue de sensible. Et ainsi formés de façon quelque peu hybride, ils sont très efficaces pour orienter l'action. On peut même aller plus loin en réfléchissant sur la situation de transport électrique. Tout se passe comme si le processus de conceptualisation se faisait en deux temps. Dans un premier temps, on procède par typicalisation : on reconnaît dans certaines configurations des types suffisamment généraux pour pouvoir éclairer d'autres situations équivalentes. La configuration « Massif Central » devient ainsi typique des réseaux électriques de moyenne montagne. La configuration « Vallées alpines » est typique des réseaux de haute montagne. On voit bien que dans ce cas la conceptualisation s'opère en procédant du singulier au général, disons plutôt à un certain niveau de généralisation. On obtiendrait ainsi des « concepts sublunaires » (Veyne, 1978), qui ne sont plus du singulier pur tout en conservant contact avec le sensible. Mais quand un chercheur s'empare de ces types, il va chercher à détecter la ou les variables qui permettent de penser les types entre eux, par comparaison. Dans le cas des réseaux électriques, la figure géométrique dessinée par le réseau, la densité du maillage (ces deux variables n'étant pas indépendantes l'une de l'autre) apparaîtront comme des variables pertinentes, permettant de comprendre les ressemblances et différences entre un réseau de moyenne montagne et un réseau de haute montagne. On constate alors que la conceptualisation s'est poursuivie par un moment d'abstraction, au sens que Ladrière donne à ce terme : on isole de totalités concrètes une ou plusieurs propriétés, qui vont être traitées comme des variables. On pourrait dire qu'on construit des « concepts pragmatiques » (Pastré, 2004).

On a une modalité toute différente dans l'autre exemple que j'ai présenté, celui que j'ai qualifié de « conduite au schème », en cas de situation extrême dans la conduite de centrales nucléaires. Ici, il est difficile de parler de typicalisation pour caractériser des configurations de situations. On a affaire à une classe de situations très clairement définie (une fuite radioactive dans le circuit primaire) et très bien identifiée par les acteurs. Mais le jeu dialectique entre recours à l'expérience et mobilisation d'un modèle opératif rebondit pour se situer dans la stratégie mobilisée : la conduite au schème représente un mixte de recours à l'expérience (le ressenti des acteurs) et de recours au modèle opératif adéquat qui permet d'interpréter le ressenti des acteurs. Ainsi il n'y a d'apprentissage ni purement conceptuel ni purement empirique. Même quand on a affaire à des professionnels confirmés en formation de perfectionnement, l'apprentissage chemine bien sur deux pieds : la prise en compte directe des réponses des situations, et c'est sa face empirique, qui ne disparaît jamais complètement ; le recours à un modèle opératif, qui devient de plus en plus puissant et pertinent avec l'expérience, et c'est sa dimension de conceptualisation.

Bibliographie

- ASFOLTI J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CASSIRER E. (1910, 1969), *Substance et fonction*, Paris, Editions de Minuit.

CLEEREMANS A. (1988), « Relation entre performance et connaissances verbalisables dans le contrôle de processus », *Le Travail Humain*, n°51, 2, pp.97-111.

DOUADY R. (1986), « Jeux de cadres et dialectique outil-objet », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7, 2, pp.5-31.

DURAND M., SAURY J. & SEVE C. (2006), « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements », *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, J.-M. Barbier & M. Durand (dir.) Paris, Presses Universitaires de France, pp.61-83.

HATCHUEL A. & WEILL B. (1992), *L'expert et le système*, Paris, Economica.

LAVE J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

LADRIERE J. (1988), « Concept », *Encyclopoedia Universalis*, n°5, pp.258-260.

OCHANINE D. (1981), *L'image opérative*, Paris : recueil de textes, doc ronéo, Laboratoire de Psychologie du Travail.

PASTRE P. (2004), « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes », *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, pp.17-47.

PASTRE P. (2008), « Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, pp.53-79.

PASTRE P. (2008), « Etude comparative de trois chantiers de l'Afpa », *Travail et apprentissage*, n°2, pp.131-139.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROSCH E.-A. (1976), « Classification d'objets du monde réel : origine des représentations dans la cognition », *La mémoire sémantique*, S. Ehrliche & E. Tulving (dir.), Paris, Bulletin de psychologie.

SAMURCAY R. & Rabardel P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions », *Recherches en didactique professionnelle*, R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, pp.163-180.

SAVOYANT A. (2005), « Tâche, activité et formation des actions de travail », *Apprendre par la simulation*, P. Pastré (dir.), Toulouse, Octares, pp.41-54.

SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. Sensevy & A. Mercier (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.13-50.

THEUREAU J. (2000), « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », *L'analyse de la singularité de l'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.171-211.

VALOT C. (2006), Conférence dans le séminaire doctoral de didactique professionnelle, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°10, 2-3, pp.133-170.

VEYNE P. (1978), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits

Marc Bru
Joël Clanet¹

Résumé

La situation rend compte de nombre de conditions et de processus (sociaux, psychologiques, organisationnels, matériels...) dans et avec lesquels se déploient les pratiques enseignantes dans leurs relations aux conduites d'apprentissage. Parmi les dimensions dynamiques caractérisant la situation, nous avons repéré que certaines d'entre elles étaient davantage organisatrices de configurations de pratiques que les autres : la gestion temporelle, la tâche en jeu et les interactions maître-élèves(s) et élève-maître. Des modalités interactives à l'initiative du maître, en lien avec certains degrés de difficulté rencontrée par les élèves face à la tâche proposée par l'enseignant permettent par exemple d'expliquer le degré de maîtrise de la lecture en fin d'année scolaire. La situation ne saurait donc se résumer aux seules données contextuelles caractérisant les conditions dans lesquelles s'actualisent des conduites d'enseignement et/ou d'apprentissage car la situation est construite par les acteurs et tout particulièrement par celui qui porte la charge de la faire fonctionner : l'enseignant.

1. Pour une meilleure connaissance des situations d'enseignement- apprentissage

Au fil de nos travaux consacrés aux pratiques enseignantes, de l'évaluation de leurs effets sur les apprentissages à l'analyse minutieuse de leur fonctionnement en passant par le repérage et la description de leurs caractéristiques, des notions proches mais distinctes comme celles

d'environnement, de contexte, de milieu ont été intégrées à notre réflexion et, parmi elles, celle de situation.

Résumons la façon dont nous avons été amenés à intégrer la notion de situation. On sait quelle place peut toujours occuper le terme « méthode » pour désigner la manière dont l'enseignant développe ses interventions auprès des élèves. Prenant la méthode d'enseignement comme variable indépendante, dans une perspective expérimentale, plusieurs travaux se sont depuis longtemps appliqués à comparer les effets de cette variable sur les apprentissages des élèves. S'ils ne manquent pas d'intérêt, les résultats de ces investigations sont le plus souvent très généraux ou, lorsqu'ils sont plus précis, manquent de stabilité. Pour exemple, les débats au sujet de la bonne méthode d'enseignement de la lecture en début de scolarité restent toujours ouverts.

Et si résumer la façon dont agit l'enseignant en classe en se contentant d'un étiquetage en termes de méthode était une simplification certes acceptable du langage courant mais de faible pertinence pour qui souhaite mettre en relation les interventions du professeur avec le fonctionnement de la classe et notamment les conduites d'apprentissage des élèves ? Telle a

¹ Marc Bru, professeur des universités, UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS), Université de Toulouse - Joël Clanet, professeur des universités, UMR Langues, Textes et Communication dans les espaces créolophones et francophones (LCF), Université de La Réunion.

été la question qui nous a amenés à mettre au point une procédure analytique permettant de dresser le profil d'action de chaque enseignant observé (Bru, 1991). Après des investigations répétées consistant à observer plusieurs fois chaque enseignant, des constats significatifs pouvaient être établis : même lorsqu'ils font référence à la même méthode des différences notables existent entre la façon d'agir des enseignants considérés ; au fil des séances, le même enseignant agit de façon au moins partiellement différente et parfois de façon très contrastée. Mais le plus important n'était pas de confirmer l'existence d'une variabilité interindividuelle et d'une variabilité intra-individuelle des pratiques enseignantes : à la réflexion ce constat n'était pas vraiment exceptionnel.

Une autre série de résultats ouvrait des perspectives plus originales. D'une part, les études comparatives ne permettaient pas de dégager de façon bien assurée un ou plusieurs profil(s) d'enseignement qui, davantage que d'autres, serai(en)t associé(s) à de meilleures progressions des élèves dans leurs apprentissages alors que d'autre part, une relation significative se dégageait entre ces mêmes progressions des élèves et la variabilité des profils d'action de chaque enseignant.

S'il n'était évidemment pas question de conclure qu'en elle-même, la variabilité des profils d'action d'un même enseignant est un des facteurs d'une meilleure progression des élèves et qu'il suffit d'augmenter cette variabilité pour que les élèves réussissent mieux, le constat d'une relation régulièrement significative entre la variabilité intra-individuelle de l'enseignement et la progression des apprentissages méritait d'être éclairé. Et ce d'autant plus que la variabilité en question n'était, au regard des données empiriques, nullement exclusive de régularités ou invariances pouvant d'ailleurs concerner les variations (régularité ou invariance des modes de variation) (Bru, 1991).

Dans la perspective de recherche qui s'offrait alors apparaissait la nécessité de porter une attention particulière aux aspects dynamiques des modalités d'enseignement dans leurs rapports aux dynamiques d'apprentissage des élèves. Ainsi s'agissait-il de repérer non pas des « bonnes » variations ou le « bon » dosage entre variations et régularités de l'enseignement mais plutôt d'identifier les « processus organisateurs » (Bru, Pastré, Vinatier, 2007 ; Clanet, 2007) de ces variations et régularités, « processus organisateurs » donnant lieu à ce que nous appelons une adéquation dynamique entre processus d'enseignement et processus d'apprentissage, notion proche d'autres propositions telles celles de « régulation des apprentissages en situation scolaire » et « d'ajustements » (Allal & Mottier-Lopez, 2007) et qui rejoint, par ailleurs, plusieurs propositions récentes consacrées à l'étude de l'efficacité dans l'enseignement (Dumay & Dupriez, 2009).

La notion de situation d'enseignement-apprentissage devenait centrale. Il importait alors de la travailler afin d'en délimiter les contours au regard des approches théoriques aujourd'hui en débat. C'est dans le double objectif de progresser dans l'étude des pratiques d'enseignement-apprentissage envisagées comme *processus en situation* et de définir un positionnement théorique quant à la notion de situation que s'inscrit notre contribution.

Présente dans de nombreux champs de recherche, notamment dans ceux qui relèvent des théories de l'action ou de l'activité, la notion de situation n'est certainement pas facile à saisir en une seule définition qui ferait rapidement consensus. S'il n'est nullement question d'examiner ici toutes les références auxquelles elle a donné lieu pour parvenir, en une improbable synthèse, à une telle définition, il reste nécessaire de préciser nos choix, non pas d'un point de vue général qui prétendrait couvrir tous les champs de recherche mais du point de vue limité qui est le nôtre : mieux appréhender les rapports qu'entretiennent les pratiques enseignantes et les situations de leur actualisation².

² Dans le présent article nous ne discuterons pas des différences entre pratiques, activités, action, acte. Notons simplement que ces notions ne renvoient pas à des objets similaires.

Dans la perspective ainsi délimitée, nous avons réalisé un ensemble de travaux prenant appui sur des données empiriques en particulier recueillies par observations et enregistrements vidéo dans des classes du premier degré d'enseignement. Tant dans les choix méthodologiques et les protocoles de recherche que dans les choix des traitements des données, notre préoccupation a été de restituer, dans les limites du matériellement possible, les éléments caractéristiques des dynamiques en jeu. Ainsi avons-nous pu repérer quelques dimensions qui entrent tout particulièrement dans l'organisation de *la situation enseignement-apprentissage*. Nous y reviendrons plus loin après avoir examiné quelques positionnements théoriques principaux quant à la question de la situation en général et de la situation d'enseignement-apprentissage en particulier.

2. Concevoir la situation

■ *La situation d'enseignement-apprentissage : une situation programmée ?*

La préparation de la classe est reconnue comme une étape importante du travail de l'enseignant. La formation professionnelle en fait un point fort de l'apprentissage du métier, les ressources documentaires d'aide à la préparation et à la planification se multiplient surtout depuis qu'elles sont accessibles en ligne. Les enseignants eux-mêmes, en particulier s'ils sont débutants, accordent le plus grand intérêt à la mise au point du scénario de leurs futures séances d'enseignement.

En vue de la mise en œuvre de ses interventions auprès des élèves, l'enseignant conçoit les objectifs qu'il souhaite atteindre et prévoit la façon qui lui apparaît la meilleure pour y parvenir tant du point de vue de la gestion de la matière que de celui de la gestion de la classe. Ainsi, pourrait-on penser que ce qui se passe en classe est, à quelques détails près, ce que l'enseignant a préalablement planifié dans une phase pré-active (Shavelson & Stern, 1981). Dans ces conditions, écrites à l'avance, les situations d'enseignement-apprentissage seraient le résultat d'une programmation sur la base d'un traitement rationnel, notamment pour ce qui est du choix des moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques. L'expérience des précédentes situations d'enseignement-apprentissage n'étant pas ignorée, cette programmation peut, pour une meilleure adaptation à la future réalité, s'appuyer sur une anticipation des réactions probables des élèves.

Une des premières limites de cette façon de réduire la situation d'enseignement-apprentissage à la réalisation de sa programmation tient à la multiplicité des objectifs qui se présentent, parfois en concurrence, à l'enseignant. Certes, *a priori*, l'objectif est bien de faire en sorte que dans leur diversité tous les élèves progressent dans l'acquisition des savoirs mais cet objectif doit être composé avec plusieurs autres : faire en sorte que l'ordre en classe soit d'un niveau acceptable, maintenir la participation des élèves, veiller à l'engagement des élèves face aux tâches auxquelles ils sont confrontés, s'assurer que les élèves apprennent de façon régulière (Carver & Scheier, 1982). Nous ajoutons des préoccupations qui, avec plus ou moins d'intensité, apparaissent à la conscience de l'enseignant : ne pas dépasser la charge de travail qu'il pense pouvoir assumer compte tenu de sa disponibilité et de son état de santé, mesurer l'écart entre ses choix pédagogiques et didactiques et les recommandations des autorités institutionnelles dont il dépend, respecter ses engagements militants.

Si déjà dans la phase pré-active, la multiplicité des objectifs tels que nous venons de les énoncer rend difficile une programmation de la situation à venir, la mise en œuvre en classe ne manquera pas de révéler de nouveaux éléments et de conduire l'enseignant à reconsidérer ses anticipations. Ainsi, plusieurs auteurs insistent sur les aspects réactifs de la situation d'enseignement-apprentissage (Peterson & Clark, 1978), pour cette raison non réductible à la résultante d'une programmation préalable. Les dimensions de la situation d'enseignement-

apprentissage³ telles que les résume Doyle (1980) à partir des travaux de plusieurs auteurs confortent l'idée d'une dynamique, caractéristique de chaque situation, qui se réalise au fil de la séance et qui, sans être forcément indépendante d'une programmation, n'en est pas moins autonome. Dans une perspective qui dépasse le domaine de l'enseignement, les travaux de Suchman (1987) la conduisent à considérer que l'action est toujours située et n'est pas issue d'un plan rationnel. Le déroulement de l'action n'est pas simple exécution d'un déjà conçu, il intègre les circonstances, les contingences, les événements et les occasions d'agir de telle ou telle façon.

■ ***La situation lieu d'accueil et d'exercice de l'enseignement :
limites d'une conception dualiste***

Au sein de son établissement, dans la classe avec ses élèves, à tel moment de l'année scolaire et à propos de savoirs au moins partiellement identifiés, l'enseignant peut être représenté comme un acteur rationnel, lucide décideur de ses interventions ou de ses abstentions auprès des élèves.

Comme déjà évoqué, la classe est un univers complexe et changeant qui place l'enseignant devant de fortes exigences. Exerçant sa vigilance, il apprécie le jeu des contraintes et des ressources pour décider du choix de la meilleure manière de parvenir à faire progresser, dans leur diversité, ses élèves dans la direction souhaitée. Les décisions qu'il est amené à prendre ne sont pas forcément préconçues comme dans le modèle précédent, elles tiennent compte de ce qui se passe en classe : appréciant l'état de la situation, parmi plusieurs alternatives dont il mesure les avantages et les inconvénients, l'enseignant choisit celle qu'il juge la mieux adaptée. Cette représentation de l'exercice de l'enseignement est assez souvent celle qui fonctionne comme référence lorsqu'en formation il s'agit de faire le point sur la manière d'enseigner. La situation est alors considérée comme le lieu d'exercice de l'enseignement, lieu dont les caractéristiques induisent les interventions de l'enseignant de façon directe (dans une sorte de schéma béhavioriste) ou, ce qui est le plus fréquemment avancé, sur la base de décisions raisonnées selon le modèle du choix rationnel. C'est au dualisme enseignant/situation qu'incline un tel modèle. Au risque de trop simplifier on peut dire que le rapport entre l'action et la situation est de contenu à contenant. « *Pour agir avec quelques chances de succès, les individus doivent se comporter d'une manière adaptée à la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc se représenter celle-ci de la façon la plus adéquate possible.* » (De Fornel & Quéré, 1999).

Si dans son développement, l'action de l'enseignant n'est pas dépourvue de toute analyse et de tout raisonnement rationnel conduisant à des décisions qui cherchent à être adaptées, il reste difficile d'en rendre compte sans considérer les limites d'une telle approche. Les dimensions matérielles, sociales et humaines sont nombreuses au point que l'enseignant est vite incapable de toutes les considérer avec assez d'attention pour les intégrer à sa réflexion. La succession rapide des événements rend peu probable une prise de décision raisonnée chaque fois qu'il pourrait se poser la question de son intervention ou de sa non intervention. S'il en était ainsi, les multiples décisions et micro-décisions occuperaient l'enseignant au point de créer des ruptures dommageables au fonctionnement de la classe.

De telles limites conduisent à reconsidérer le rapport de l'action à la situation. Pour Dewey (1993), un organisme n'agit pas *dans* un environnement mais *par le moyen* d'un environnement à travers les transactions auxquelles il procède. L'auteur introduit la notion d'enquête comme processus qui génère, au-delà de l'indétermination initiale, une structuration progressive : la situation pour celui qui agit. L'enquête définit la situation qui, elle-même, participe de l'enquête.

³ Grand nombre d'éléments en interaction ; multiplicité des dimensions personnelles, interpersonnelles, institutionnelles, sociales, pédagogiques, didactiques ; simultanéité des sollicitations et des événements ; faible prévisibilité ; contraintes temporelles impératives.

■ **L'agir de l'enseignant et des élèves,
producteur des configurations de la situation**

Dans une orientation différente de celle de Dewey mais également hors d'une conception dualiste, Lave (1988) distingue l'*arena* qui renvoie à l'environnement général peu différencié et le *setting* résultant de l'exploration de la part de celui qui agit et qui configure ainsi la situation qui est la sienne.

L'interactionnisme (Ecole de Chicago, G. H. Mead, E. Goffman), la phénoménologie sociale (A. Schütz), l'ethnométhodologie (H. Garfinkel) mettent en avant les processus entre acteurs, producteurs des significations relevant du contexte local.

Pour les chercheurs du courant interactionniste attentifs à ce qui se passe lorsque, dans un contexte délimité, se développent des relations interindividuelles, la situation n'est pas donnée, pas plus que les actions menées par les personnes en présence ne sont déterminées par les faits, les normes et les cadres sociaux. La situation est une entité vivante, dynamique, changeante. La situation est créée en continu à travers les interactions et les actions qui la produisent. Les propriétés de la situation ainsi définies et reconnues fournissent des repères aux personnes qui agissent et qui, par leur action, confirment, déplacent ou modifient la définition de ces propriétés.

Avec la notion d'« action située » que l'on doit à Suchman, le rapport action-situation s'inscrit dans une perspective renouvelée : *« J'introduis l'expression - action située - pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter sur un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente. »* (1987, p.50, traduit par Beguin et Clot, 2004, p.37). C'est dans la logique de cette définition que, comme nous l'avons vu plus haut, Suchman critique la conception de l'action qui serait la réalisation d'un plan préalable après analyse des ressources et des contraintes, elle réfute la notion de déterminants de l'action préférant mettre en avant la « complexité changeante des situations », « l'auto-organisation émergente » de l'activité ou encore de la « réactivité opportuniste des acteurs face aux contingences environnementales » (cité par Grison, 2004).

De telles approches apportent à n'en pas douter un éclairage au constat de la variabilité inter et intra-individuelle des pratiques enseignantes telle qu'évoquée plus haut. Sur la base des théories interactionnistes et de l'action située on peut saisir en quoi le même enseignant peut, au fil des séances, agir de façon semblable ou nettement différente et en quoi des enseignants qui s'appuient sur les mêmes orientations méthodologiques agissent parfois de façon très contrastée.

Partant du point de vue de la didactique professionnelle, Mayen (2004) met en avant tout l'intérêt de l'étude du couple activité-situation à propos de l'analyse du travail. Il propose de caractériser la situation à partir de trois dimensions : la diversité, la variabilité et l'extensivité.

Son approche ne s'enferme pas dans l'une ou l'autre des formes de radicalisme auxquelles sont exposées les approches cognitivistes (tout est dans les plans préalables que les acteurs ont conçus ou tout tient dans le traitement rationnel de la situation) ou situationnistes (tout revient à la situation présente). Pour lui, dans *« la relation active des humains au monde [...] les constituants des situations ne sont pas des données prêts à porter, que les sujets n'auraient qu'à endosser. Dans l'activité même qui vise à se les approprier, ils participent à leur définition et à leur évolution et ce processus de définition et d'appropriation doit être analysé. »* (p.31). C'est par l'agir en situation que s'apprennent les usages des situations, car *« d'une part, en tant que formes culturelles, elles comportent les appuis qui permettent leur apprentissage, et d'autre part, parce que d'autres humains sont aussi présents pour y aider. »* (p.31) Avec les artefacts, les humains médiateurs des objets culturels sont, de façons diverses, présents dans la situation. La référence aux travaux de Vygotski est claire.

Une situation est unique, spécifique et contingente, toutefois elle appartient à une classe de situations avec lesquelles elle partage une même configuration (Pastré parle de « structure conceptuelle d'une situation »). Les études des configurations des situations d'enseignement-apprentissage auxquelles nous nous sommes livrés ont montré que certaines des dimensions constitutives du couplage activité-situation, *les interactions*, en étaient un des organisateurs les plus prégnants.

3. Travaux toulousains

Nos travaux toulousains, à propos des pratiques enseignantes et plus précisément des actions d'enseignement en situation d'enseignement-apprentissage, se centrent actuellement sur les dimensions particulièrement organisatrices des processus ; il s'agit de la gestion temporelle (Maurice & Allègre, 2002), de la tâche (Maurice, 2005), des actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître (Clanet, 1997, 2007) et du taux de réponses positives des élèves (Murillo, 2008). A propos des interactions par exemple, il ne faut pas appréhender cet organisateur comme une des variables centrales de l'action enseignante qui déterminerait en grande partie les apprentissages des élèves. Cette vision mécaniste n'est pas la nôtre. La puissance organisatrice des interactions, comme de la tâche, vient de leur capacité à stabiliser notablement les configurations de pratiques que nous étudions. Par configurations nous entendons l'ensemble des relations qui s'instaurent entre les diverses dimensions rendant compte de l'activité des acteurs au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Notons également que certains organisateurs ont un degré de prédictivité important quant à l'avancée du processus étudié (d'enseignement comme d'apprentissage).

La tâche choisie par l'enseignant et à laquelle vont se confronter les élèves est une dimension centrale de la situation. Certains élèves pour qui la tâche est difficile auront une faible probabilité de la réussir, alors que la probabilité de réussite sera élevée pour d'autres. La connaissance de la « Distance à la Performance Attendue » pour chacun des élèves de la classe est une information caractérisant la situation et donc les conditions d'apprentissage comme d'enseignement. Cette évaluation contextualisée a été systématiquement effectuée par le chercheur le lendemain ou le surlendemain et consiste à proposer à chaque élève, pris individuellement, de rencontrer les mêmes tâches et micro-tâches que celles qui se sont présentées lors de la séance que nous avons observée. Le pari sous-jacent est que les élèves en difficulté le jour de l'évaluation l'étaient *a minima* tout autant la veille ou l'avant-veille. J.J. Maurice a montré combien, le degré de difficulté de la tâche qui est proposée par le maître à chacun de ses élèves les positionnait à des degrés de difficulté (très faibles ou très importants) comparables tout au long de l'année scolaire.

Pour ce qui est des travaux portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture au « cours préparatoire » (première primaire), lors de ces évaluations contextualisées, nous n'appréhendons pas le « niveau de lecture » de l'élève, nous apprécions les capacités de l'élève face à la situation qu'a choisi de leur faire vivre le maître. Cette information qui concerne les « capacités » de l'élève face à la situation de lecture va être mise en relation avec l'activité déployée par l'enseignant auprès de chaque élève de sa classe.

Dans un ancrage piagétien nous pourrions considérer que les apprentissages étant l'aboutissement de la rencontre élève/situation, la connaissance du degré de difficulté de l'obstacle que représente la tâche pour chacun des élèves constitue une avancée dans la connaissance des processus d'apprentissage dans leurs liens aux processus d'enseignement. Ce cadre théorique ne saurait suffire car force est de constater, à l'observation des situations d'enseignement-apprentissage, que l'activité de l'enseignant ne se résume pas au seul choix d'une tâche à réaliser par les élèves. Il déploie également une activité conséquente à « faire vivre la situation » en dynamisant, encourageant, sollicitant... les élèves, afin qu'ils réalisent la performance qu'exige d'eux la tâche. La médiation de l'enseignant dans la rencontre élève/tâche s'accorde davantage avec des conceptions vygotskiennes et brunneriennes. L'observation

vidéoscopée de situations d'enseignement-apprentissage nous a permis de décrire quelles actions-interactions l'enseignant noue avec la classe ainsi qu'avec chacun de ses élèves. Au-delà du seul aspect descriptif, il nous est possible, en analysant les liens existant entre actions d'enseignement et Distance à la Performance Attendue (DPA)⁴ de chaque élève, d'avancer certains éléments explicatifs des liens existant entre processus d'enseignement et apprentissages. A titre d'exemple, en matière de maîtrise de la lecture au « cours préparatoire » (première primaire), nous avons pu observer combien les liens variaient, pour chacun des élèves de la classe, entre le degré de difficulté de la tâche à réaliser, l'activité interactive maître-élève(s) et élève-maître, et le degré de maîtrise de la lecture. Si l'on distingue, en début d'année scolaire, trois groupes d'élèves à partir de leur degré de maîtrise de la lecture (les élèves « en difficulté », les élèves « à l'heure », et les élèves « en avance », ne connaissant pas de difficulté face aux tâches de lecture du moment), nous pouvons constater que les élèves « en difficulté » face aux tâches de lecture observées, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne verront pas leur trajectoire modifiée⁵, quelles que soient la qualité et la fréquence des actions-interactions dans lesquelles ils ont été enrôlés. En revanche, parmi les élèves à l'heure (la grosse majorité), ceux que nous avons constatés être fréquemment en relation avec l'enseignant se retrouvent être de bons lecteurs en fin d'année scolaire alors que ceux qui sont peu ou rarement en interactions avec le maître se révèlent être des lecteurs en difficulté. Les liens entre les deux organisateurs que sont « les rapports à la tâche » et « les actions-interactions » ne sont donc pas univoques.

Dernier exemple, dans ses travaux de thèse, A. Murillo (2008) montre que le taux de réponses positives pour l'ensemble de la classe, comme pour chacun des élèves de la classe, quel que soit son « statut scolaire », oscille peu autour d'une constante qui se situe aux alentours de 60% de réponses positives. Cet exemple illustre d'une autre manière l'existence de savoir-faire en actes qui permettent de « tenir la classe » dans un climat acceptable, ni trop dur (beaucoup de questions difficiles et donc beaucoup de réponses fausses) ni trop facile, ce qui pourrait être démobilisateur. Notons que les élèves en difficulté peuvent avoir une idée relativement positive de leur activité scolaire, l'enseignant les ayant installés dans des situations interactives (question/réponse) desquelles ils se sont majoritairement bien sortis.

Conclusion

Notre démarche investigatrice est assez habituelle en sciences de l'éducation : tenter d'appréhender un objet à partir d'un questionnaire issu à la fois de préoccupations heuristiques (comment mieux connaître les processus d'enseignement-apprentissage ?) et de préoccupations praxéologiques (comment améliorer la qualité de l'enseignement ?). Notre option étant alors de considérer que, sauf à procéder par des comparaisons *a priori* et à attendre que l'une d'entre elles révèle LA solution pour améliorer la qualité de l'enseignement, il est important de chercher à mieux connaître les processus qui expliquent la façon dont se déploient, en situation, les pratiques enseignantes dans leurs rapports aux conduites d'apprentissage. Le pari que nous faisons est que la connaissance de ces processus permettra de mieux identifier les caractéristiques de l'adéquation dynamique entre enseignement et apprentissage. Cette connaissance devrait nous permettre de savoir à quoi tient la qualité de l'enseignement au bénéfice de la formation des enseignants et des progressions des élèves dans leurs apprentissages.

Nous rejoignons en cela les propositions de Bronckart (2001) pour qui les sciences de l'éducation se singularisent par leur objet principal : « *les processus de médiation formative, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines* ». L'une des tâches des sciences de l'éducation consistant à étudier « *les processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déploient réellement sur les terrains de formation. Comment les formateurs agissent effectivement pour former ? Quels problèmes rencontrent-ils dans la gestion de leur activité ?* »

⁴ La DPA (Distance à la Performance Attendue) permet d'appréhender le degré de difficulté que représente la tâche proposée par le maître pour chacun des élèves de la classe.

⁵ Ceux qui étaient en difficulté le resteront et ceux qui étaient performants le seront toujours en fin d'année.

Qu'est-ce que les formés apprennent réellement et comment le font-ils ? Comment rendre plus adaptés et plus efficaces ces processus ? » (p.139)

Reconnue comme centrale lorsqu'il s'agit de mieux connaître les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, fortement liée aux modèles de l'action ou de l'activité, la notion de situation peut relever de choix théoriques différents et parfois divergents. Le nôtre a consisté à considérer la situation hors d'une vision dualiste selon laquelle les pratiques enseignantes et les conduites d'apprentissage entretiendraient avec la situation une seule relation de contenu à contenant réduite le plus souvent à des effets de contexte. Pour nous, la situation n'est ni la réalisation point par point d'un plan préalable, ni un simple cadre de l'activité qui s'y adapterait toujours guidée par des choix rationnels. En agissant, les protagonistes de l'enseignement-apprentissage constituent et reconfigurent chaque situation à travers des rapports dynamiques toujours renouvelés. L'aspect situé n'est pas parmi d'autres une simple propriété de l'agir, il en est constitutif. Pour autant, la conception que nous défendons ne revient pas au choix d'une sorte de situationnisme enfermé dans l'ici et maintenant. La situation est aussi celle de protagonistes, enseignant et élèves, qui participent à des systèmes historico-culturels.

C'est sur la base de ce positionnement théorique que nous cherchons à connaître les éléments et les processus organisateurs des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Ce projet rend nécessaire des protocoles de recherche exigeants car ce n'est qu'avec une patiente minutie qu'il est possible d'analyser ce qui se passe en classe. Dimension temporelle, nature des tâches auxquelles sont confrontés les élèves, modalités des interactions en classe ont été repérées comme jouant un rôle privilégié dans l'organisation et la dynamique des rapports enseignement-apprentissage. Elles sont au cœur de la situation qu'elles constituent et reconfigurent en permanence. Reste bien sûr à approfondir la notion d'organisateur et à consolider les premiers résultats de nos investigations, toujours dans le double but de mieux expliquer ce qui se passe en classe et de rassembler des résultats susceptibles d'apporter de nouveaux repères en faveur du développement professionnel des enseignants et d'apprentissages réussis pour les élèves.

Références bibliographiques

- ALLAL L. & MOTTIER LOPEZ L. (dir.) (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- BEGUIN P. & CLOT Y. (2004), *L'action située dans le développement de l'activité*, Consulté le 2 avril 2009 sur le site : <http://www.activites.org/v1n2/beguिन.pdf>
- BRONCKART J.-P. (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.133-154.
- BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- BRU M., PASTRE P., VINATIER I. (2007), « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées », *Recherche et formation*, n°56.
- CARVER C. S. & SCHEIER M. F. (1982), « Control theory : A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology », *Psychological Bulletin*, n°92, pp.111-135.
- CLANET J. (2007), « Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élève(s) », *Recherche et formation*, n°56, pp.47-65.
- CLANET J. (1997), *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences de l'Education sous la direction de Marc BRU, Université de Toulouse II le Mirail, Non publiée.
- De FORNEL M. & QUERE L. (1999), *La logique des situations*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

DEWEY J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

DOYLE W. (1980), *Classroom management*, West Lafayette, Kappa Delta Phi.

DUMAY X. & DUPRIEZ V. (dir.) (2009), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, de Boeck Université.

GRISON B. (2004), *Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située*, Consulté le 2 avril 2009 sur le site : <http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf>

LAVE J. (1988), *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAURICE J.-J. (2005), « Les tâches proposées aux élèves : des instruments de pilotage de la classe », *Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*, V^e colloque international, IUFM Pays de la Loire, Nantes.

MAURICE J.-J. & ALLEGRE E. (2002), « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.115-124.

MAYEN P. (2004), « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Lyon, INRP, pp.29-39.

MURILLO A. (2008), « Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des indicateurs à l'interface du didactique et du pédagogique », Actes du colloque international *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation*, 18-20 septembre, Bordeaux.

PETERSON P. L. & CLARK C. M. (1978), « Teachers' reports of their cognitive processes during teaching », *American Educational Research Journal*, n°15(4), pp.555-565.

SHAVELSON R. J. & STERN P. (1981), « Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior », *Review of Educational Research*, n°51, pp.455-498.

SUCHMAN L. A. (1987), *Plans and situated actions : the problem of human-machine communications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Situations et savoirs dans la pratique de classe

Bernard Rey¹

Résumé

Une idée très répandue dans le monde éducatif affirme que c'est en s'affrontant à des situations que les élèves apprennent. Le présent texte tente de saisir quelles caractéristiques il faut attribuer à la notion de situation pour donner cohérence à cette idée. Comment concevoir les situations pour que du rapport des élèves à elles, des savoirs puissent émerger ? Il analyse les difficultés ainsi rencontrées et fait apparaître la nature des relations entre les notions de situation, de compétence et de savoir. Il débouche sur l'importante distinction qu'il convient d'établir entre contexte et situation.

Rien de tel pour éclairer une notion que de voir quel rôle elle joue dans un débat. C'est le cas de la notion de situation. Elle occupe en effet une place particulière au sein d'une opposition entre deux conceptions de l'apprentissage. Il semble que dans l'histoire de l'école, deux options didactiques se soient affrontées : l'une consiste à présenter à l'élève un savoir, sous la forme d'un discours explicite, et à penser qu'il apprend par l'écoute ou la lecture de ce discours. L'autre consiste à mettre l'élève dans une *situation* et à penser que c'est sa propre action dans cette situation qui le conduira à apprendre. Dans le premier cas, l'enseignant est celui qui apporte le savoir, alors que dans le second il est un organisateur de situations. Ainsi, l'usage de la notion de situation dans le domaine didactique pourrait bien être le signe de la rupture qui s'est opérée par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles.

Notre intention, dans les pages suivantes, est de chercher quelles sont les caractéristiques qu'il faut attribuer à la notion de situation pour accréditer cette deuxième conception de l'apprentissage et, du même coup, de l'enseignement. Il s'agira donc d'une investigation conceptuelle. Comment faut-il penser la notion même de situation pour rendre compte du fait que certaines situations puissent structurer l'organisation mentale d'un individu et l'amener à affronter avec succès d'autres situations ?

Mais nous examinerons également les difficultés que comporte cette notion et les caractères éventuellement problématiques qu'il faudrait lui attribuer pour pouvoir affirmer qu'un individu peut apprendre de la situation dans laquelle il se trouve. Cela nous amènera à confronter la notion de situation avec celle de compétence, mais aussi à voir en quoi une situation est toujours construite par le sujet. Il s'agira alors de déterminer comment un sujet doit construire les situations scolaires pour accéder au savoir, ce qui nous conduira à établir une distinction qui nous paraît essentielle entre contexte et situation.

1. L'apprentissage par situations

Comme nous le disions ci-dessus, il se pourrait que la notion de situation soit significative d'une rupture avec les conceptions traditionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est probablement chez Rousseau qu'on trouve pour la première fois

¹ Professeur à l'Université Libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et éducation.

l'affirmation du rôle décisif que joue la situation dans l'apprentissage. A ses yeux, il n'y a pas lieu d'enseigner à l'enfant. C'est lui qui apprendra par sa propre action. Ce que le précepteur a à faire, c'est de préparer des situations favorables à ces actions et donc à ses apprentissages. Cette importance de l'action et donc de la situation qui la provoque a été à nouveau soulignée par le courant pragmatiste, puis reprise par le mouvement de l'éducation nouvelle. La même idée se retrouve dans les didactiques contemporaines (cf., parmi beaucoup d'autres, Brousseau, 1998) : dès lors que l'apprentissage consiste en une modification de l'organisation mentale et une remise en cause de certaines conceptions antérieures de l'apprenant, la fonction de l'enseignant est de préparer des situations susceptibles d'amener celui-ci à cette modification et à cette remise en cause. C'est, schématiquement, le principe de la « situation-problème ». Ces différentes conceptions de l'apprentissage qui se succèdent depuis Rousseau ont en commun de considérer qu'une situation peut avoir vis-à-vis de l'élève une force structurante : dès lors qu'elle le conduit à certaines actions, elle provoque des modifications de ses schèmes de pensée et d'action.

Or, dans le sens ordinaire du mot, une situation est un ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve un individu, mais en outre de circonstances qui représentent une configuration singulière. L'idée de situation implique l'unicité. Le propre d'une situation, c'est d'être spécifique et donc nouvelle par rapport à toute autre.

Toutefois, pour poser l'hypothèse qu'une situation puisse faire apprendre, il faut supposer que cette configuration singulière produit chez le sujet des transformations qui vont pouvoir être utilisées dans d'autres situations. L'idée d'apprentissage implique l'idée de pouvoir utiliser dans l'avenir ce qu'on a appris. Si la situation est capable de modifier et de structurer l'organisation mentale de l'individu, cela doit se traduire par le fait qu'il est alors en mesure de s'affronter à des situations nouvelles et originales. L'apprentissage ainsi conçu ne débouche pas sur la capacité de l'individu à répéter ou reproduire le discours du savoir, mais sur sa capacité à affronter des situations nouvelles. Toute conception de l'apprentissage par situations doit être capable d'expliquer comment ce qui a été acquis dans une circonstance singulière peut être utilisé au-delà de cette singularité. Pour rendre compte de ce processus mystérieux par lequel une singularité circonstancielle engendre chez l'individu le pouvoir d'affronter d'autres singularités, un mot est fréquemment utilisé aujourd'hui : compétence. L'apprentissage par situations débouche non pas sur des savoirs, mais sur des compétences.

Nous interrogerons d'abord cette idée selon laquelle un individu rendu compétent par des situations d'apprentissage, devient par là même capable d'affronter de nouvelles situations. Que nous apprend sur ce qu'est une situation le fait que les élèves soient parfois capables, parfois incapables d'adapter ce qu'ils ont appris à de nouvelles situations ?

2. En quoi la notion de compétence est-elle solidaire de celle de situation ?

La plupart des chercheurs qui ont travaillé sur la notion de compétence (par exemple Le Boterf, 1994 et 1997 ; Perrenoud, 1997 ; Dolz & Ollagnier, 2002) ont insisté sur le fait qu'elle implique la mobilisation de différentes ressources : elle n'est pas seulement la mise en œuvre, à la demande, de procédures que l'individu aurait automatisées. Elle est la mobilisation de certaines de ces procédures pour faire face à une situation originale.

Parmi les nombreuses ambiguïtés qu'on peut relever au sein des curricula qui aujourd'hui mettent en œuvre cette notion, il y a le fait qu'on nomme « compétence » indifféremment de simples procédures et de véritables compétences. Or pour des élèves de 2^{ème} année de primaire, ce n'est pas la même chose d'effectuer la soustraction $23 - 16$ quand on leur demande, et de répondre adéquatement au problème suivant : « Dans la classe il y a 16 dictionnaires et 23 élèves ; combien le maître doit-il acheter de dictionnaires pour que chaque élève en ait un ? ». Dans le premier cas, un entraînement est possible. Dans le deuxième cas, il faut que l'élève soit capable de choisir, parmi les différentes procédures qu'il sait effectuer sur des nombres à ce

degré de la scolarité, celle qui convient à la situation. Même si, pour un adulte, la solution d'un tel problème est immédiate, elle ne l'est pas nécessairement pour un enfant de cette âge et d'autant moins si la soustraction lui a été présentée comme une opération qui consistait à retrancher d'une collection d'objets dont on connaît le nombre, un nombre également connu d'entre eux. Si toute compétence exige la maîtrise d'un certain nombre de procédures de base, aucune ne se réduit à elles. Dans le sens le plus ordinaire du terme, quelqu'un est considéré comme compétent, non pas seulement s'il est capable d'exécuter une opération quand cela lui est demandé ou quand il perçoit un signal explicite qui l'exige, mais lorsqu'il dispose d'une gamme d'opérations possibles et qu'il est capable de choisir et de combiner par lui-même celles qui conviennent pour affronter une situation inattendue relevant de son domaine de compétence. Il y a donc au centre de la compétence, l'idée d'adaptation à une situation. Et la notion de situation ainsi envisagée implique un certain degré de singularité. Bien entendu, il n'est pas exclu qu'une situation comporte des traits qui, d'une manière univoque, signalent à l'individu la seule procédure à utiliser. Mais si l'on parle de « situation », c'est pour dire que ces traits ne seront pas les seules caractéristiques de la situation ; il faudra donc que le sujet sache les repérer et les isoler au sein d'une multitude d'autres traits. Dès lors que le mot « situation », c'est toute l'épaisseur du réel circonstancié qui est évoqué et non pas à un signal isolé et explicite.

Les enseignants font couramment l'expérience de cette difficulté qu'ont certains élèves à atteindre de véritables compétences, c'est-à-dire à mobiliser à bon escient les savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent. Il n'y a pas d'obstacle majeur à entraîner des élèves à répéter un énoncé ou à accomplir une procédure quand on le leur demande explicitement, même si ce processus est parfois long et laborieux. En revanche, il n'existe guère de démarche didactique qui permette à coup sûr qu'une majorité d'élèves sachent utiliser ces procédures dans des situations relativement nouvelles. Certains y arrivent spontanément, d'autres non. Ainsi on peut dire que la rencontre avec des « situations », au sens de circonstances singulières, constitue un des problèmes majeurs de la formation scolaire.

Les recherches qui, de près ou de loin, ont abordé ce problème semblent l'avoir envisagé essentiellement selon deux orientations, la première étant focalisée sur la notion de transfert, tandis que la seconde s'appuie sur l'idée de familles de situations.

3. Passer d'une situation à une autre : la question du transfert

Comment un individu qui a appris une démarche ou une procédure dans une situation donnée peut-il transférer cet outil intellectuel dans une situation nouvelle ?

Dans les années 1980-90, les recherches (cf. par exemple Richard, 1990) ont consisté à se demander comment le sujet peut repérer ou non des analogies entre deux situations. L'idée de départ de tels travaux étaient que pour qu'il y ait transfert, il fallait que le sujet repère ce qu'il y a de commun entre la situation dans laquelle l'individu a appris à utiliser une démarche, ou du moins sait l'utiliser, et la situation nouvelle dans laquelle on espère qu'il va être capable de mobiliser la démarche concernée.

Or les travaux de laboratoire ont fait apparaître que tous les individus (enfants, adolescents, adultes) établissent spontanément des analogies entre une situation nouvelle à laquelle ils sont confrontés et d'autres situations qu'ils ont vécues antérieurement et pour lesquelles ils ont des réponses. Mais ces analogies ne sont pas toujours celles qui conviennent, c'est-à-dire celles qui mettraient en correspondance la situation nouvelle avec une situation connue dans laquelle le sujet a déjà mis en œuvre la ou les procédures qui serait adéquate dans cette nouvelle situation. Autrement dit, certains sujets établissent des analogies entre situations nouvelles et situations connues sur la base de caractéristiques de surface et ne « voient » pas, en revanche, les identités structurelles qui peuvent éventuellement exister entre certaines situations. Cauzinille-Marmèche et Mathieu, dans une étude souvent citée (1991), font remarquer que ce qui distingue généralement les novices des experts dans un domaine donné, c'est que les premiers repèrent surtout les traits de surface des situations, tandis que les experts, eux, repèrent plutôt les traits structurels, c'est-à-dire ceux qui vont permettre d'établir des analogies utiles au transfert.

Le problème didactique, dès lors, serait de savoir comment il est possible, dans le cadre de la classe, d'orienter le regard des élèves sur les caractéristiques structurelles des situations. Or pour cela, il faudrait pouvoir distinguer, dans toute situation, les traits de structure des traits de surface, autrement dit avoir des critères qui permettent de définir ce qui est structurel par opposition à ce qui est superficiel. Comme on le verra, une telle détermination pose des problèmes théoriques considérables.

4. Les « familles » de situations

Parmi les travaux qui s'interrogent sur la manière dont un élève peut adapter ce qu'il sait faire à une situation nouvelle, une autre orientation est repérable, plus directement orientée vers la pratique didactique : il s'agit de la tentative d'élaboration de « familles de situations ». L'idée de départ est qu'une démarche, une procédure ou un assemblage de procédures est toujours applicable à une gamme de situations ; et que réciproquement, si différentes situations relèvent d'une même procédure, d'un même ensemble de procédures ou d'une même démarche, c'est qu'il y a entre ces situations quelque chose en commun.

Autrement dit, une telle conception prend pour acquis que les situations se laissent regrouper en « familles », en fonction des traits structurels qui sont les leurs. Dès lors, on pourrait poser comme principe didactique que lorsqu'un enseignant, dans une classe, fait acquérir une procédure par des élèves, il devrait toujours dans le même mouvement leur indiquer dans quelle famille de situations cette procédure peut être mobilisée. Par exemple, ne pas faire acquérir le théorème de Pythagore, sans expliquer aux élèves dans quel type de situations géométriques il est utile de l'appliquer ; ne pas parler, en grammaire, de la proposition relative, sans évoquer le type de situations discursives dans lequel il est fonctionnel de l'utiliser ; ne pas faire étudier la division, sans préciser dans quel type de situations on peut avoir à faire des divisions (par exemple, situations de partage, de répartition, de regroupement, de changement d'unités de mesure, etc.).

Ce principe didactique n'est certainement pas mauvais, et on peut penser que s'il était appliqué systématiquement, il permettrait des progrès pour beaucoup d'élèves. Encore faudrait-il, toutefois, qu'il ne se ramène pas à une simple énumération par l'enseignant des situations dans lesquelles une procédure est utilisable, mais qu'il passe par l'analyse des caractéristiques structurelles qui sont communes aux situations de la « famille » et par l'explication des raisons pour laquelle la procédure convient à cette donnée structurelle.

Or, même en prenant cette dernière précaution, ce précepte développé par un ensemble de chercheurs (par exemple, Meirieu & Develay, 1992 ; Bosman, Gérard & Roegiers, 2000 ; Beckers, 2002) et qui consiste à faire connaître non seulement des procédures, mais aussi les familles de situations auxquelles elles s'appliquent, vient se heurter à plusieurs obstacles majeurs.

Le premier de ces obstacles tient à la difficulté de définir d'une manière univoque ce que sont les caractères structurels d'une situation et, encore plus, les caractères structurels qui seraient communs à toutes les situations d'une « famille », famille qui se caractériserait par le fait qu'une même compétence s'y exercerait. On peut se rendre compte de cette difficulté en analysant les référentiels de compétences qu'on rencontre dans les curricula de différents pays. Nous avons tenté ailleurs (Rey & al., 2003) une telle analyse pour le référentiel de compétences adopté pour l'enseignement primaire et les deux premières années du secondaire en Communauté française de Belgique (Ministère de la Communauté française, 1999). Lorsqu'on examine la famille de situations qui correspondrait à une des compétences indiquées dans un tel référentiel, et que l'on cherche à définir le trait structurel qui est commun à toutes les situations de cette famille, on voit que cette caractéristique structurelle est très difficile à définir et de nature très diverse selon les familles.

Prenons par exemple la compétence suivante : « Dans un calcul, utiliser la décomposition des nombres » (Ministère de la Communauté française, 1999). Cela signifie, au niveau du primaire, qu'il peut être commode, dans certains calculs, de faire appel par exemple au fait que 19 est égal à $(20 - 1)$ ou bien que 18 est égal à (3×6) , etc. Qu'y a-t-il de commun à toutes les situations dans lesquelles de telles décompositions de nombres peuvent apporter un bénéfice ? Bien entendu, elles sont toutes des situations de calcul numérique, mais cela ne suffit pas à les définir spécifiquement. Le seul élément spécifique qu'on puisse leur trouver en commun, c'est que, dans toutes, la décomposition des nombres en sommes ou en produits y apporte une plus grande facilité ou rapidité de calcul. Autrement dit, ce qui est commun aux situations de la « famille » et qui la circonscrit n'est autre que les deux procédures qu'on peut y utiliser. On ne voit pas, dès lors, ce que l'enseignant pourrait dévoiler comme structure commune aux situations dans lesquelles la décomposition en produit ou en somme est utile. Par suite, on ne voit pas quel indice pourrait être communiqué aux élèves qui leur permettrait de repérer les situations dans lesquelles la décomposition d'un nombre peut être utile. La seule chose que l'enseignant puisse faire, c'est de donner quelques exemples de telles situations.

Voyons maintenant un autre exemple de compétence, pris cette fois dans la partie du référentiel qui concerne l'éveil scientifique : « Récolter des informations par une recherche expérimentale ». Dans ce cas, ce qu'il y a de commun aux multiples situations qui relèvent d'une telle compétence, ce n'est plus les procédures automatisables à mettre en œuvre ; car celles-ci peuvent être très diverses : « récolter des informations par une recherche expérimentale » à propos des états de la matière, et « récolter des informations par une recherche expérimentale » à propos d'un circuit électrique vont se traduire par des activités et des procédures très différentes. Ce qu'il y a de commun à toutes les situations de cette « famille » c'est que, dans toutes, on s'impose de recueillir des informations qui soient validées par un certain type de preuve. Ce qu'il y a de commun et qui définit la « famille », c'est le respect d'une exigence, et plus précisément d'une exigence épistémologique. Ce n'est donc pas exactement une caractéristique des situations en elles-mêmes qui constitue leur appartenance à une même famille, mais plutôt les règles qu'on leur impose. Il ne s'agit pas de « reconnaître », à certains indices, qu'une situation relève d'une démarche expérimentale, mais plutôt de « soumettre » la situation à une telle démarche.

Prenons encore un dernier exemple de compétence : « résoudre des problèmes ». Enoncer ainsi une compétence, c'est supposer que dans toutes les situations qu'on peut recouvrir du terme « problème », un même type de démarche est possible. C'est donc supposer du même coup qu'il y a quelque chose de commun à toutes ces situations, quel que soit le domaine dans lequel se rencontre le problème. Or ces situations semblent être foncièrement hétérogènes ; il est douteux qu'il puisse y avoir quelque chose de commun à un problème mathématique, un problème financier, un problème de santé ou un problème mécanique, etc. En tout cas, il est douteux que des situations si diverses soient telles qu'une même démarche mentale parvienne à en venir à bout.

5. Pas de famille de situations sans intention du sujet

Cette notion de famille de situations apparaît donc, au total, comme imprécise et fragile. Pour trouver un fondement sûr, elle exigerait qu'on puisse définir ce qui, objectivement, est commun aux différentes situations de la famille. Or cet

élément commun est hétéroclite : ce qu'il y a de commun aux situations de la famille, tient parfois à ce qu'on peut faire appel, pour les traiter, à des procédures relevant d'une liste relativement circonscrite, parfois au fait qu'on choisit de leur imposer les mêmes exigences épistémologiques, parfois au fait qu'on leur suppose une structure commune qui appellerait une démarche identique, etc.

Le caractère hétéroclite de ces éléments communs qui prétendent fonder des « familles » de situations nous semble en fait révéler que l'élément commun n'est pas « dans » les situations,

mais plutôt dans l'attitude du sujet qui les réunit. Ainsi dans le premier de nos exemples, ce sont les procédures susceptibles de faciliter un calcul et la volonté de rendre ce calcul plus facile qui vont engendrer la famille de situations dans lesquelles la décomposition d'un nombre est utilisable. C'est l'intention du sujet et les instruments intellectuels dont il dispose qui permet de dire qu'appartiennent à une même famille une multitude de situations de calcul numérique. De même, c'est l'exigence épistémologique émise par le sujet qui enjoint de chercher une preuve expérimentale et ce ne sont pas des caractéristiques des situations rencontrées. C'est bien encore le sujet qui, en fonction de ses intentions et de ses projets, repère une situation comme étant problématique. La réalité n'est pas problématique en elle-même.

Puisqu'il n'y a donc pas d'élément commun objectif, on ne saurait s'attendre à ce qu'un tel élément puisse apparaître aux élèves et qu'il soit, à leurs yeux, l'indice qu'il y a lieu d'utiliser une ou plusieurs procédures auxquelles ils ont été entraînés. Du coup la notion de famille de situation perd de sa fonctionnalité didactique.

Mais elle perd de son intérêt didactique également pour une autre raison. Même s'il existait des éléments objectifs propres à certaines situations et qui appelleraient la mise en œuvre de démarches déterminées, il faudrait encore que les élèves soient capables de repérer qu'une situation nouvelle pour eux comporte ces éléments. Or, là encore, l'expérience enseignante fait apparaître qu'il est parfois difficile aux élèves de distinguer, au sein d'une situation, tel caractère qui pourrait pourtant, s'ils le percevaient, leur indiquer à quelle famille la situation appartient et par conséquent quelles procédures elle appelle.

Par exemple, comme nous l'évoquions plus haut, un professeur de mathématiques peut choisir, au moment où il présente aux élèves le théorème de Pythagore, de leur indiquer dans quelle famille de situations il est possible de l'utiliser, en leur expliquant que chaque fois que dans un triangle rectangle, on connaît la mesure de deux côtés, il est possible de calculer la mesure du troisième. Malgré une telle précaution, il n'est pas certains que tous les élèves, placés dans une situation géométrique où ils doivent découvrir la longueur du côté d'un carré dont ils connaissent la diagonale, perçoivent que cette situation appartient à la famille de celles pour lesquelles on peut mobiliser le théorème de Pythagore. Un élève débutant en géométrie, même s'il connaît les propriétés du carré, peut ne pas « voir » que la figure formée par un carré et sa diagonale comporte du même coup deux triangles rectangles et isocèles. Car la situation, pour être rattachée à une famille, doit être « interprétée », c'est-à-dire que dans l'enchevêtrement des caractères dont elle est porteuse, le sujet doit repérer les traits spécifiques de cette famille.

Ainsi il n'est pas certain que la présentation aux élèves des « familles de situations » dans lesquelles chaque procédure ou groupe de procédures convient permette à ceux-ci d'acquérir des compétences envisagées comme faculté de mobilisation à bon escient.

6. Pas de compétence sans interprétation des situations

A vrai dire, la difficulté que nous venons d'évoquer sur un exemple de mathématiques scolaires se révèle bien plus importante encore dès qu'on sort de ce domaine, c'est-à-dire à la fois des mathématiques et des situations

scolaires. Car en mathématiques, on se trouve dans des situations épurées, au sens où on n'y rencontre que des objets mathématiques, c'est-à-dire des objets entièrement transparents à l'esprit humain parce que conçus par lui. Ces objets sont en fait des concepts comportant un nombre fini de caractéristiques.

Dès qu'on aborde des situations appartenant à la réalité empirique, en physique, en biologie, en histoire, etc. chaque situation comporte un nombre infini de caractéristiques ; et c'est au sein de cette infinité qu'il convient de sélectionner les traits « qui conviennent », c'est-à-dire ceux qui indiqueront quel ensemble de procédures permet de répondre à la situation. La difficulté de « voir », dans de telles situations, les traits pertinents et de négliger tous les autres est bien plus

grande que celle qu'on éprouve en mathématique. L'interprétation de la situation est radicalement plus ouverte.

En outre, cette difficulté de sélection et d'interprétation augmente encore quand on passe de situations scolaires à des situations de la vie extra-scolaire. Car, à l'école, les situations dans lesquelles les élèves sont placés sont, du moins dans les didactiques classiques, réduites : on n'y fait intervenir qu'un petit nombre d'éléments, ceux-là mêmes qui appellent l'usage des procédures qu'on veut précisément voir utilisées par les élèves. Ce qui permet d'effectuer cette réduction, c'est qu'on substitue aux situations réelles, des énoncés langagiers de situations. Et dans ces énoncés, ne figurent que certains caractères de la situation qu'on prétend décrire. La situation est ainsi déjà interprétée.

Dans cette optique, il serait sans doute intéressant d'opérer une distinction entre une « tâche » et une « situation ». Dans le monde scolaire, la distinction n'est pas toujours faite. Par exemple certains auteurs parlent de familles de tâches là où d'autres parlent de familles de situations. Dans certains référentiels (au Québec par exemple), la compétence est définie comme ce qui permet de faire face à des « situations », alors que dans d'autres (c'est le cas en Belgique) elle est présentée comme ce qui permet d'accomplir des « tâches ». Or il y a une différence importante entre les deux termes : une tâche est une sorte de situation très particulière ; c'est une situation dans laquelle ce qu'il y a à faire est déjà déterminé, que cette détermination ait été faite par le sujet lui-même (lorsqu'il se donne une tâche) ou bien qu'elle lui soit imposée de l'extérieur (par exemple dans beaucoup de situations professionnelles). Ainsi, lorsqu'il y a tâche, la finalité est fixée, ainsi parfois que certaines des conditions de sa réalisation. Par là, on peut dire que la situation a déjà été l'objet d'une interprétation : elle est circonscrite par la destination qu'on lui donne, laquelle induit une première sélection des caractéristiques à prendre en compte. Dans le cas des situations qui ne sont pas des tâches, au contraire, la détermination des caractères à prendre en compte est totalement ouverte. En outre, les tâches sont, le plus souvent, définies ou transmises au moyen du langage ; et cette traduction langagière contribue également à « réduire » la situation à certains de ses éléments.

Même si dans certaines pratiques issues des courants de l'éducation nouvelle (par exemple chez Freinet ou Decroly) l'élève est confrontée à des situations totalement ouvertes, dans la forme traditionnelle de l'activité scolaire en revanche, les situations auxquelles les élèves sont confrontés sont des tâches. On leur dit explicitement ce qu'il y a à faire et ils sont par là placés dans des situations « réduites ».

Pourtant, malgré cette circonscription étroite, certains élèves ne repèrent pas les éléments pertinents. Et surtout, il arrive que certains ne tiennent pas compte de la délimitation qui a été imposée à la situation dans sa présentation sous forme de tâche. Ainsi en va-t-il dans l'exemple suivant. Dans une classe de 4^{ème} primaire un enseignant, désirant faire travailler par ses élèves la formulation langagière des mouvements dans l'espace, leur demande d'expliquer oralement quel est le chemin pour se rendre de l'école à la gare. Aussitôt un élève lève la main et, s'étant vu accorder la parole, déclare : « Monsieur, y'a pas de problème ; si vous voulez aller à la gare, mon père va vous y emmener ». On a là au départ une situation extra-scolaire usuelle : l'individu avec son besoin de se rendre à des endroits prédéfinis, face à la ville avec sa topographie. L'enseignant procède à une réduction qui lui permet de construire une tâche scolaire : on se limitera à l'explication langagière du chemin de l'école à la gare, et les élèves auront, dans cette tâche, à mobiliser les savoir-faire lexicaux et syntaxiques qu'ils possèdent et plus précisément ceux qui permettent d'exprimer l'orientation spatiale. Mais l'élève qui répond transgresse la délimitation de la tâche et revient à la situation extra-scolaire de départ : il l'interprète à sa manière et même l'étend à des considérations socio-affectives dans son rapport avec le maître en lui offrant ses services et en engageant la disponibilité de son père dans cette aventure.

Il faut noter que la réponse de cet élève, même si elle est inadéquate par rapport à ce qu'attend l'école, n'est pas du tout dénuée de valeur à la fois fonctionnelle et morale. Il n'y a pas de raison de la disqualifier et il faut reconnaître qu'une multiplicité d'interprétations d'une même situation est possible. De même, revenons un instant au petit problème que nous évoquions au début :

dans une classe de 23 élèves, on dispose de 16 dictionnaires ; combien le maître doit-il en acheter pour que chaque élève en ait un ? On peut facilement imaginer que devant une telle tâche, un élève, plutôt que d'effectuer le calcul, se focalise non pas sur le nombre de dictionnaires à acheter, mais sur le fait qu'il en manque, sur la question de savoir si le maître pourra en acheter, sur les embarras qui pourraient naître du fait qu'il pourrait y avoir un dictionnaire pour deux élèves, etc. Là encore, il apparaît qu'il n'y a pas qu'une manière légitime d'interpréter les situations.

7. Les situations ne sont pas seulement interprétées, elles sont construites

Nous avons parlé jusqu'à présent d'interprétation des situations, comme s'il existait des situations objectivement délimitées qui, par après, pouvait faire l'objet d'interprétations diverses. Mais en fait, chaque fois que nous avons évoqué une

réinterprétation d'une situation, il s'agissait en réalité d'un changement de situation. Lorsque l'élève réinterprète la tâche scolaire d'expression orale et la lit comme une demande du maître pour qu'on l'aide à se rendre à la gare, il ignore la situation scolaire avec ses enjeux d'apprentissage et de savoir. Il construit une autre situation dans laquelle le but n'est plus d'apprendre, mais de résoudre un problème de déplacement urbain, dans laquelle le terrain d'action n'est plus limité au territoire de la classe, dont la durée déborde largement le moment de la leçon, dans laquelle les moyens disponibles ne sont plus ceux du seul matériel scolaire et dans laquelle la relation au maître n'est pas suspendue à la qualité du travail scolaire, mais liée aux services rendus, etc. Là où il y a une situation pour l'enseignant et les élèves qui sont entrés dans le jeu de la tâche scolaire, il y a une autre situation pour l'élève qui intervient.

En fait, il n'existe pas de situation objective qui serait, dans les faits, délimitée dans l'espace et le temps et qui comporterait des caractéristiques déterminées. C'est chaque sujet qui isole un segment du continuum spatio-temporel et sélectionne des objets, des caractéristiques ou des aspects, et c'est cet ensemble qui est pour lui « la situation ». Il n'est donc pas étonnant que l'enseignant et chacun des élèves puissent être au même moment, au même endroit, face aux mêmes objets matériels et néanmoins ne partager en aucune manière la même situation.

La construction de la situation qu'opère un sujet à un moment donné n'est pas aléatoire. Elle dépend plutôt de ses projets, autrement dit de ce qu'il veut faire advenir. Mais il ne faut pas entendre le terme de projet uniquement au sens ordinaire d'un but qu'on s'est consciemment fixé et pour lequel on a explicitement conçu des moyens, des étapes et une planification. Le projet peut être implicite, mal défini, hésitant. Mais on peut estimer que tout sujet est, à chaque instant, dans la recherche d'un état du monde qui n'est pas l'état actuel. Ainsi, à travers les minuscules intentions de la vie quotidienne et à travers des buts plus importants et à plus long terme, le sujet éclaire le monde. Ce sont ces projets qui, à chaque instant, délimitent ce qu'est pour lui la situation. Les éléments de cette situation et son empan spatio-temporel s'établissent sur la base de l'aide ou au contraire de l'obstacle qu'ils constituent pour le projet. Quant aux éléments de la réalité qui ne sont ni adjuvants ni obstacles par rapport aux projets du sujet, ils ne font tout simplement pas partie de la situation ainsi construite. Comme le fait remarquer Sartre, un rocher qui bloque un sentier de montagne n'est rien pour un sujet tant que celui-ci n'a pas décidé d'entreprendre une randonnée qui passe par ce sentier. C'est le projet qui fait être la situation avec ses caractères favorables ou contraires et qui du même coup fait connaître le monde.

Cela ne signifie évidemment pas qu'on ait affaire à un monde magique qui se créerait en fonction de nos désirs ou de nos volontés. Les éléments dont un sujet construit la situation sont bien réels, le rocher rencontré sur le sentier n'est pas une fiction ni un fantasme. Mais ils ne se révèlent que par les projets. Ce sont ces derniers qui instaurent et structurent la situation et font ainsi apparaître les éléments dont elle est constituée.

Ainsi, on ne peut considérer une situation comme un ensemble de circonstances objectives qui environneraient l'individu et qui seraient indépendantes de ce qu'il est et de ce qu'il veut. Une

définition de la situation comme ce qui environne l'individu manifeste par elle-même son imprécision et par là son inanité. Car, comment va-t-on déterminer jusqu'où s'étend ce qui environne l'individu et ce qu'on y inclura ? Autrement dit, qu'est-ce qui, dans la réalité elle-même, marquera la limite de ce qui est, pour un individu donné, la situation ? Y inclura-t-on le quart d'heure présent ou bien le siècle dans lequel il vit ? Y mettra-t-on les objets matériels qui sont actuellement dans son champ de perception ou bien faut-il y inclure les objets qui sont dans la pièce voisine et dont il fera usage dans quelques minutes, ou bien encore l'ensemble des objets auxquels il peut avoir accès dans la société où il vit ? Faut-il y prendre en compte ce qui est accessible à ses sens, ou bien également les bactéries, les molécules et les atomes qui l'entourent ? Rien du côté des objets du monde ne permet de répondre à ces questions. Ce qui constitue l'environnement ou la situation d'un individu à un moment donné, c'est ce qu'il prend en compte, en fonction de ses besoins, de ses buts, de ses centres d'intérêt, bref de ses projets.

8. Différentes constructions de situations : le transfert revisité

Ces considérations ont plusieurs conséquences. 1/ La première concerne la grande orientation qui coure à travers l'histoire de la pédagogie au moins depuis Rousseau et qui consiste à estimer que la meilleure manière

de provoquer l'apprentissage d'un individu consiste à le placer dans une situation qui, par ses caractéristiques propres, l'amènera à se transformer. Cette conception de l'apprentissage s'appuie sur l'idée qu'une situation possède des caractéristiques objectives et que celles-ci sont suffisamment indépendantes de l'individu pour avoir à son égard une force structurante. Or les choses sont peut-être plus complexes : lorsqu'un enseignant ou, plus généralement, un éducateur met en place un dispositif (pouvant comporter des objets, des tâches, des contraintes relationnelles ou socio-affectives, etc.) qui, à son sens, doit conduire l'élève à modifier sa façon de penser et donc à apprendre, c'est à ses yeux que le dispositif est une situation d'apprentissage. Il se peut que pour certains élèves, compte tenu de leur projet (et notamment de leur rapport à l'école), la « situation » soit proche de celle que l'enseignant perçoit ; mais il se peut également que pour d'autres élèves la situation ne soit pas du tout cadrée de la même manière et qu'ils n'entrent pas dans la dynamique d'apprentissage que l'enseignant voulait provoquer. Ce ne sont pas les caractéristiques de la réalité qui engendrent un processus d'apprentissage, mais, le cas échéant, celles qui sont retenues par l'élève dans la situation qu'il construit.

Ainsi, il n'y a pas d'automatisme à ce qu'une situation-problème provoque à coup sûr l'apprentissage de tous les élèves. Car, pour qu'elle le fasse, il faut qu'elle devienne pour chaque élève leur situation et que chacun y voit une possibilité d'apprendre.

2/ Dès lors qu'on considère une situation non plus comme un ensemble d'objets et de caractéristiques déjà délimité et structuré dans la réalité même, mais comme une construction de chaque sujet, l'énigme du transfert se dissipe. Lorsque le transfert ne se fait pas, ce n'est pas que le sujet « rate » les traits pertinents, c'est plutôt qu'il construit la situation de telle manière qu'elle contient des caractéristiques autres que celles qui permettraient d'établir une analogie avec la première situation. Lorsque le psychologue attend un transfert, c'est-à-dire le fait qu'un sujet utilise dans une situation B, les démarches ou procédures qu'il a utilisé dans la situation A, c'est que ce même psychologue « voit » dans les deux situations la même structure. Mais cette structure identique n'est telle que parce qu'il découpe et construit chacune des deux situations d'une certaine manière. Le sujet qui rate le transfert construit, pour sa part, les deux situations d'une toute autre manière ; les caractères qu'il inclut dans chacune des situations sont alors tout à fait différents de ceux que le chercheur a retenus ; du coup pour le sujet, il n'y a pas d'élément commun ni de structure commune entre les deux situations, en tout cas pas l'élément ou la structure que le chercheur pour sa part avait repéré.

Or la manière de construire les situations qui est celle du psychologue n'a pas *a priori* plus de légitimité que la manière du sujet. Nous voulons dire par là qu'elle ne s'impose pas immédiatement comme étant *la* réalité. Elle est une construction de la réalité, tout comme l'est

celle du sujet. Les notions de « traits de surface » et de « traits profonds » (ou « structurels »), utilisés par certains chercheurs pour distinguer le novice de l'expert sont en fait relatifs à une construction particulière des situations.

Nous avons vu, à propos de la notion de « famille de situations », combien la détermination de l'élément commun aux situations d'une famille pouvait être variable selon les compétences qu'on envisage. Cette variabilité est le signe de leur caractère arbitraire. L'élément commun qu'on peut repérer entre des situations n'est pas dans la réalité : il est plutôt l'effet du point de vue du sujet.

Si l'on prend en compte les considérations qui précèdent, on pourrait dire que la manière qu'a l'enseignant de construire les situations ne s'impose pas plus, *a priori*, que celle de l'élève. Ainsi formulée, notre position pourrait apparaître comme relativiste et pourrait conduire à mettre en cause la légitimité même de l'enseignement. Si la construction des situations qui est celle du maître n'a pas plus de valeur que celle de l'élève, on ne voit pas au nom de quoi la structure scolaire serait là pour imposer la première.

A cette position, on peut objecter que la manière de construire les situations qui est celle de l'enseignant dans sa classe est plus « vraie » puisqu'elle est déterminée par des savoirs qui ont traversé des épreuves vérificatrices, qu'elle est plus « rationnelle », puisqu'elle ouvre sur une plus grande efficacité dans l'usage technique du monde, qu'elle est socialement plus « légitime » puisqu'elle est inspirée par le patrimoine de connaissances de l'humanité.

Nous ne le nions pas et la position que nous voulons assumer n'est pas du tout relativiste et ne débouche en aucune manière sur une remise en cause de l'enseignement. Ce que nous voudrions souligner, c'est que même s'il y a une supériorité épistémologique de la construction de la réalité de l'enseignant, celle-ci n'est pas exempte d'arbitraire social : les manières de découper les situations, de prendre en compte certains aspects et de négliger d'autres, de hiérarchiser les stimuli, de les sérier et de les encoder ne s'imposent pas d'elles-mêmes. Il faut que ces manières soient communiquées à l'élève, soit par une explicitation, soit par l'exemple. Autrement dit, les situations organisées par le maître sont insuffisantes, en elles-mêmes, pour communiquer aux élèves le cadrage de la réalité dont elles sont porteuses.

Dans beaucoup de pratiques proposées par les didactiques contemporaines et aussi par les « méthodes actives », le maître établit une situation (un « projet », une « situation-problème », une activité, etc.) dans laquelle il place les élèves ; et il estime que la confrontation des élèves à cette situation les conduira inexorablement et par sa seule efficacité à modifier leur façon de penser. C'est cette idée que nous voudrions remettre en cause, car elle ne fonctionne que pour les élèves qui construisent déjà les situations comme le fait le maître et risque de laisser de côté ceux qui les construisent d'une manière différente.

9. Situations, savoirs, et textes

Au terme des remarques qui précèdent, on peut dire que la tâche de l'école est de faire partager par les élèves une certaine forme de construction des situations. Mais quelle est cette forme ? On peut s'attendre à ce qu'elle comporte des caractéristiques multiples et complexes. Nous ne saurions prétendre, ici, les explorer exhaustivement. Mais nous voudrions tenter au moins d'en éclairer un aspect particulier et limité. Cet aspect présente l'intérêt d'attirer l'attention sur une autre dimension de la notion de situation.

Une des finalités affichées par l'école est de faire acquérir par les élèves des savoirs. Bien entendu, on peut donner au mot « savoir » des sens multiples ; on peut parler par exemple de « savoirs en acte » ou de « savoirs incorporés ». Mais lorsqu'on veut justifier la structure scolaire par le fait qu'elle transmet des savoirs, on entend généralement par là la transposition scolaire de « savoirs savants », pour reprendre le vocabulaire de Chevallard (1991). Même en se limitant à ce dernier sens, il serait imprudent de vouloir définir, d'une manière univoque, ce qu'est un savoir, tant sont diverses les options épistémologiques qui peuvent en fonder les différents types.

Mais il y a peut-être un caractère formel qu'on peut leur reconnaître à tous : c'est le fait qu'ils se présentent sous la forme de textes. Les mathématiques et les sciences de la nature sont autant de textes. Il en va de même des sciences humaines : le récit historique, par exemple, est un texte.

Un texte est un assemblage d'énoncés. Cet assemblage n'est pas un agrégat : il a une cohérence qui tient au fait qu'il a un début et une fin et qu'il prétend à un certain degré de complétude ; mais sa cohérence tient aussi au fait que les énoncés qui le composent ont des liens les uns avec les autres, liens de logique et d'inférence. Un des caractères qui assurent ces liens entre les énoncés vient du fait que les termes dont ils sont faits conservent une définition univoque tout au long du texte. C'est là une première différence, essentielle, avec le discours de la vie courante. En outre ces termes reçoivent leur définition de leurs rapports mutuels : ce qui définit, en physique électrique, la notion de « résistance », c'est un certain type de relation que ce terme entretient avec d'autres termes relatifs à ce qui peut se trouver dans un circuit (générateur, condensateur, etc.) ; ce qui la définit également, c'est la relation mathématique qui met en rapport résistance, intensité, longueur et section du fil, caractéristiques du matériau. De même, en mécanique classique, ce qui définit la notion de force, ce sont les relations qui la lient aux autres notions de cette partie de la physique, par exemple aux notions de masse et d'accélération.

Les savoirs, tels qu'on les retrouve dans la façon dont ils sont présentés en classe, ont ce caractère textuel. On peut même dire que c'est surtout dans leur forme scolaire que les savoirs ont ce caractère textuel. Dans la pratique de construction des savoirs scientifiques, c'est-à-dire au niveau des savoirs savants, la forme textuelle est moins nette : l'exposé systématique est souvent inachevé et les concepts ont parfois des sens en évolution. C'est dans la transposition didactique que, comme le signalait Verret (1975), le savoir se présente sous la forme d'un texte stabilisé, organisé spécialement en vue de sa transmission.

Ce texte du savoir n'est pas nécessairement présenté aux élèves sous une forme écrite ni sous forme linéaire et unifiée : il se dissémine sous la forme du discours de l'enseignant, de ses interactions verbales avec les élèves, du commentaire des activités proposées en classe, des corrections qu'il apporte aux travaux des élèves. Mais on peut dire cependant qu'il s'agit bien d'un texte, car il y a cohérence : l'enseignant, à l'intérieur d'une discipline scolaire donnée, n'est pas censé présenter, à des moments différents, des affirmations contradictoires entre elles. Et les termes qui constituent le vocabulaire spécifique de chaque discipline conservent également strictement leur sens.

10. Situation et contexte

Or un texte constitue un objet très particulier et dont le rapport aux situations est problématique. Cela se voit notamment en ce que la manière de donner du sens à un énoncé n'est pas du tout la même selon que l'énoncé est une parole échangée dans la vie courante ou bien, au contraire, appartient à un texte.

Lorsque deux interlocuteurs échangent des paroles dans la vie courante, l'énoncé émis par l'un d'eux est, dans le cas le plus général, compris par l'autre parce qu'il se réfère aux objets, aux actions ou aux événements environnants. Ainsi une parole telle que « ça monte » n'aura pas le même sens si les deux interlocuteurs sont en train d'observer la marée au bord de l'océan ou s'ils sont en train de circuler en bicyclette sur une route de montagne. Pour celui qui entend la parole, le sens de celle-ci naît du rapport qu'elle a avec les éléments de la situation. Pour que les interlocuteurs se comprennent il faut qu'ils partagent la même situation.

Cela implique non seulement qu'ils aient en commun un environnement donné, mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, que leurs projets soient suffisamment proches ou articulés l'un à l'autre pour qu'ils opèrent sur cet environnement objectif le même type de cadrage. Ainsi si dans un milieu professionnel, un individu A dit à un individu B : « Le rapport est sur le bureau

d'Anne », cette parole est comprise de B parce qu'il sait qui est Anne, qu'il sait où est son bureau, qu'il sait de quel rapport il s'agit, mais aussi parce que la collaboration dans le travail induit entre A et B des projets articulés l'un à l'autre, par exemple l'exigence partagée que B prenne connaissance du rapport en question, etc.

Lorsque dans le milieu domestique, un membre de la famille demande à un autre : « As-tu pensé à prendre de l'essence ? », cette parole n'a de sens pour la personne interpellée que parce qu'elle réfère à une automobile possédée par la famille, mais aussi parce qu'il y a un projet commun (de ne pas laisser la voiture en panne sèche, de préparer un déplacement, etc.). Ainsi le sens des paroles de la vie courante naît d'une situation commune aux interlocuteurs.

Il en va tout autrement dans un texte. Car dans ce cas, l'auteur et le lecteur n'ont pas, dans le cas général, vécu en commun les mêmes situations. Dès lors le sens d'un énoncé pris dans le texte ne peut pas émerger de la référence aux situations. L'énoncé se comprend plutôt par référence aux autres énoncés du même texte. Si, au milieu d'un roman, je lis une phrase comme « Inquiet, il arrêta la voiture sur la place », je ne peux la comprendre que parce que, dans les passages qui précèdent, j'ai lu des énoncés qui me donnaient des renseignements sur ce personnage, sur cette voiture, sur cette place et sur les raisons de cette inquiétude. Il peut arriver aussi que tel élément évoqué dans la phrase s'éclaire, non pas de ce qui précède, mais de ce qui suit. De toute façon, ce qui donne sens à la phrase, ce sont d'autres passages du même texte, autrement dit le contexte. Dans un texte, les énoncés tirent leur sens de leurs rapports mutuels.

Nous pouvons donc dire que dans la parole, le sens renvoie à la situation, tandis que dans un texte, il renvoie au contexte. Notons qu'il ne convient pas d'assimiler ce que nous appelons ici parole à l'oral, ni ce que nous appelons texte à l'écrit. Il peut y avoir des écrits qui sont des paroles et qui renvoient à des situations : c'est le cas par exemple du courrier, des modes d'emploi, des écrits indicateurs (par exemple « Ouverture à 15 h. »), etc. Et il peut y avoir au contraire des énoncés oraux qui sont des textes ou font partie de textes : c'est le cas lorsque des interlocuteurs ont une conversation d'idées, ou bien lorsqu'un enseignant fait un cours.

Ce qui caractérise le texte, c'est justement son autonomie par rapport à toute situation : le sens ne naît pas d'une référence à ce qu'auraient vécu en commun l'auteur et le lecteur. Il émerge de la relation qu'entretiennent les uns avec les autres les différents énoncés au sein du texte. Cette autonomie du texte par rapport aux situations se remarque dans les récits fictionnels et elle est encore plus nette dans les textes scientifiques. Dans les récits, il est bien question d'objets que tout lecteur a déjà rencontrés dans les situations qu'il a vécues, car un roman se réfère bien à notre monde commun. Toutefois, dans son expérience personnelle, le lecteur les a rencontrés éclairés par les projets qui étaient les siens, autrement dit, au sens fort que nous voulons donner à ce terme, *en situation*. Dans le texte du roman ou de la fiction, ce sont bien les mêmes objets qui apparaissent, mais ils ne sont plus révélés et éclairés par le projet personnel, comme ils peuvent l'être dans la situation vécue.

Dans le cas des textes scientifiques tels que la biologie, la physique, etc., les énoncés renvoient bien, là encore, à la réalité de notre monde matériel, mais on est encore plus éloigné des situations que peuvent construire, dans leur vie personnelle, ceux qui lisent de tels textes. Car, comme nous l'avons signalé plus haut, les termes qui composent ces énoncés prennent leur sens, non pas directement d'objets ou de phénomènes qui appartiendraient aux situations vécues, mais des relations qui sont établies entre eux au sein du texte. Et c'est peut-être avec les mathématiques que l'autonomie du texte par rapport aux situations atteint son point le plus haut, car, dès lors qu'on a affaire à une construction axiomatisée, les énoncés ne tiennent plus leur validité d'une confrontation avec la réalité, mais seulement de leur cohérence, telle qu'elle est garantie par le raisonnement déductif. Et les termes qui sont utilisés n'ont plus aucune vocation à représenter tel aspect de la réalité : ils ne doivent leur sens qu'à leurs rapports mutuels.

Cette autonomie des savoirs textuels par rapport à la réalité telle qu'elle est construite dans la vie courante ne se limite pas la présentation savante qu'on peut en faire. Elle est en jeu également à l'école et constitue précisément une des difficultés majeures du travail qui s'y mène. Lorsqu'un enseignant du primaire présente aux élèves la notion géométrique de rectangle, il peut bien entendu leur montrer des exemples de rectangles ; mais il faut bien, à la fois pour entrer dans un véritable savoir géométrique et pour dépasser les ambiguïtés de l'expérience perceptive, qu'il conduise les élèves à définir le rectangle par sa différence ou sa spécificité par rapport à d'autres figures (carré, parallélogramme, trapèze, quadrilatère, etc.) et par référence à d'autres termes de la géométrie (côté, angle, parallélisme, égalité). De même, lorsqu'il veut, en grammaire, faire approcher la notion d'adjectif, il peut faire repérer par les élèves différents adjectifs ; mais il doit aussi présenter ce type de mots par ses différences avec les autres (verbes, noms, etc.) du point de vue de sa fonctionnalité sémantique et de son fonctionnement syntaxique et morphologique. Ainsi les savoirs scolaires, même sous la forme où ils apparaissent dès les premières années de l'école primaire sont bien des textes, et comme tels, ils exigent que les élèves renoncent à un sens qui serait lié aux situations.

11. Situations de classe et texte du savoir

Un élève, comme tout être humain, est toujours en situation. Dans la classe, en fonction de son projet, il focalise son attention sur un certain nombre d'objets, d'actions, de relations avec autrui et c'est par référence à cette configuration qu'il donne sens aux événements et aux paroles, notamment aux paroles de l'enseignant.

Cette modalité du sens nécessairement attachée à une situation fait que l'enseignant, s'il veut que le savoir prenne du sens pour les élèves, doit partir de la situation. Comme nous l'avons déjà dit, une version optimisante consiste à dire que l'enseignant organise une situation propre à conduire les élèves au savoir. Nous dirions plutôt, pour notre part, qu'il met en place un ensemble d'objets, de tâches et de contraintes ; et cet ensemble constitue, à ses yeux, une situation, c'est-à-dire un ensemble qui s'éclaire de son projet de faire acquérir les savoirs. Sur la base du même ensemble, les élèves vont, eux aussi, construire une situation, mais une situation qui n'est pas nécessairement la même que celle du maître.

La situation qu'ils construisent varie évidemment d'un élève à l'autre en fonction du projet de chacun. Certains veulent apprendre, mais le sens qu'ils donnent à cette opération peut être très divers, comme le montre Charlot (1997) lorsqu'il distingue des formes de rapports au savoir. Certains veulent surtout établir de bons rapports avec l'enseignant. Certains veulent se mettre en règle avec l'institution, etc.

Mais en dépit de cette grande diversité, il y a quelque chose de commun à tous les élèves. Ils ne peuvent donner sens à ce que dit l'enseignant et aux termes qu'il utilise qu'en les référant aux objets et aux actions qui font partie de leur situation. Or l'enseignant souhaite, pour sa part, que les élèves détachent, de la situation singulière dans laquelle ils se trouvent et qu'il a lui-même construite en fonction de son projet, le sens des énoncés et des mots prononcés. Le maître vise à ce que les élèves donnent à ces termes et énoncés un sens qui dépasse la référence à la situation actuelle. Il s'agit que ces énoncés constituent un *savoir*, c'est-à-dire un discours qui soit relativement indépendant de toute situation singulière, autrement dit un texte. Il s'agit de faire passer les élèves d'une situation singulière à un contexte. La situation est, donc, dans le processus d'enseignement-apprentissage, ce dont on part nécessairement et à la fois ce dont il faut impérativement sortir.

Mais on peut tout aussi bien formuler ce problème comme celui d'un écart entre la situation vécue par certains élèves et la situation vécue par le maître. Pour ces élèves, la situation, ce sont les actes à faire, conformément à ce qu'a demandé le maître, avec les outils dont ils disposent. Pour l'enseignant la situation, ce n'est pas uniquement les gestes que l'on est en train de faire et les objets que l'on est en train de manipuler, c'est aussi ce qui dépasse ces singularités et renvoie à des concepts liés entre eux par des liens logiques.

Cet écart entre la situation construite par certains élèves et celle qui émane de l'enseignant (et qui peut être partagée par d'autres élèves) se manifeste à travers un ensemble de malentendus. Certains focalisent leur attention sur le matériel utilisé dans l'activité ; ou bien estiment que l'essentiel est dans le respect de règles de présentation (« Doit-on écrire le titre en rouge ? ») ; ou bien se centrent sur « ce qu'il y a à faire » sans se demander pourquoi il faut faire cela, à quoi cela conduit ; ou bien encore pensent être quitte dès lors qu'ils ont été sages ; ou bien donnent à l'activité le même statut qu'un travail pour un employeur et ne se sentent pas obligés de s'engager dans l'activité dès lors qu'ils estiment ne pas déjà savoir comment l'accomplir ; ou bien, comme nous l'avons vu sur un exemple, attribuent à l'activité une utilité extra-scolaire, etc. Ces malentendus ne sont pas surprenants, si l'on prend en compte le fait que le principe de la situation scolaire n'est pas seulement de dépasser la situation vécue en classe, au sens où il faudrait la prolonger, mais de rompre avec l'idée de l'ancrage dans une situation.

Conclusion

Comme tout individu engagé dans une activité professionnelle, l'enseignant est confronté, dans la classe, à des situations. Mais on ne peut pas analyser sa pratique uniquement avec les instruments qui servent à penser le rapport entre un individu et les situations de travail qu'il rencontre. Car, les situations de classe ont des spécificités : elles sont des situations pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève. L'enseignant n'est pas seulement confronté à des situations, mais il est aussi un organisateur de situations pour d'autres que lui ; et ces situations sont destinées à conduire ceux-ci à des savoirs.

Cette dernière affirmation constitue le principe essentiel à la fois de la tradition déjà ancienne des méthodes actives et de beaucoup d'orientations didactiques contemporaines. Dans cette mouvance, il est généralement admis que l'élève n'apprend pas en recevant un savoir, mais en menant des actions dans la confrontation à des situations. Le modèle explicatif d'un tel processus d'apprentissage est souvent, d'une manière avouée ou non, emprunté au principe de « l'assimilation » et de « l'accommodation » proposé par Piaget. Ou bien les éléments des situations rencontrées se laissent appréhender par la force assimilatrice des schèmes que possède le sujet ; ou bien ces éléments contraignent ces schèmes à se modifier, selon le modèle de la sélection naturelle, dans une version peut-être plus larmarckiste que darwiniste ; et c'est ce dernier processus qui peut être considéré comme apprentissage. Ce modèle présente d'incontestables intérêts, tant sur le plan théorique que dans ses conséquences didactiques.

Pourtant il nous semble qu'il s'appuie sur une conception relativement mécaniste du rapport entre sujets humains et situations. Il est difficile d'envisager d'un côté un sujet humain qui aurait un mode de fonctionnement psychologique fermé, d'un autre côté des situations qui seraient porteuses de caractéristiques objectives. Une situation est un cadrage spatio-temporel et une sélection de caractéristiques, cadrage et sélection qui sont opérés par chaque sujet à chaque moment. Une situation n'est pas la réalité, mais la manière dont un sujet donne sens à la réalité à un instant donné. On ne peut donc pas s'attendre à ce qu'une situation, par des caractères dont elle serait porteuse en elle-même, conduise tout élève aux savoirs. Car chaque élève va construire, sur la base de ce que l'enseignant tente de mettre en place, ce qui est pour lui sa situation.

En outre, les savoirs enseignés à l'école ne sont pas susceptibles d'émerger directement de la confrontation d'un sujet avec des situations, et cela pour au moins deux raisons. D'une part, ces savoirs ont, au moins en partie, un caractère culturel : ils ne sont pas tous susceptibles d'émerger par eux-mêmes de la nécessité des choses ; ils utilisent des codes qui ont été construits par les sociétés humaines et qui, pour une part, sont arbitraires. D'autre part, toujours pour des raisons culturelles, du fait de l'évolution historique de nos sociétés, ces savoirs exigent la rupture avec les « situations ». Car ils ont un caractère textuel : ils sont constitués d'énoncés

qui prennent leur sens de leurs rapports mutuels et non pas de leur référence à la singularité des situations.

Dès lors, le problème didactique fondamental pourrait être : quelle situation construire pour qu'elle suscite, chez les élèves, le projet de modifier leur rapport aux situations ?

Bibliographie

BECKERS J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.

BOSMAN C., GERARD F.M. & ROEGIERS X., (dir.) (2000), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck-Université.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CAUZINILLE-MARMECHE E. & MATHIEU J. (1991), « Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant », *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp.175-190.

CHARLOT B. (1997), *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Editions Anthropos.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

DOLZ J. & OLLAGNIER E. (dir.), (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université.

LEBOTERF G. (1997), *Compétences et navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LEBOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LEVY-LEBOYER C. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.

MEIRIEU Ph. & DEVELAY M. (1992), *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE (1999), *Socles de compétences, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. & KAHN S. (2003), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

RICHARD J.-F. (1990), *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Thèse de doctorat (Université Paris V), Lille et Paris, Atelier de Reproduction des Thèses et Librairie Honoré Champion.

Le concept de situation chez Paulo Freire : une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique

Yves Lenoir
Arturo Ornelas Lizardi¹

Résumé

L'article présente la conception de la notion de situation dans la pensée de Paulo Freire. Mettant en relief la visée émancipatoire que poursuivait cet éducateur internationalement connu, il s'appuie sur plusieurs de ses écrits pour mettre en évidence la conception socio-anthropologique, culturelle et politique de la notion. Après s'être distancié de différentes interprétations de cette œuvre que nous jugeons réductrices, le texte aborde la notion de situation en la disséquant, de manière à faire ressortir le processus éducatif qu'il véhicule et qui conduit de la situation existentielle, concrète, ancrée dans la quotidienneté de la vie, à la conscientisation qui requiert un travail dialectique de conceptualisation à caractère scientifique, en passant par la situation limite et la situation-problème. Sont ensuite confrontés à la perspective freirienne certains aspects des conceptions de Bourdieu, de Vygotsky, de Brousseau et de Vergnaud pour en dégager rapprochements ou oppositions.

La présente contribution est fondée sur les conceptions de Paulo Freire au regard de la notion de situation. Nous entendons mettre en exergue une conception socio-anthropologique, culturelle et politique de la notion en nous appuyant sur cet auteur qui fut un éducateur internationalement connu et reconnu, engagé dans la lutte contre l'exploitation des êtres humains en cherchant à développer chez ceux-ci les capacités émancipatoires requises pour affirmer leur liberté et leur autonomie, par là leur dignité humaine. Des mises au point préalables nous paraissent indispensables. Elles portent sur les interprétations des écrits de Freire dont nous nous distançons et sur l'impact de la lecture que nous adoptons vis-à-vis de l'idéologie néolibérale actuellement hégémonique. Puis, nous inscrivons l'analyse dans une perspective à la fois sociohistorique et culturelle. Nous développons ensuite la conception de la notion de situation dégagée des travaux de Freire, ce qui nous conduit à identifier des rapprochements et oppositions avec les travaux de Bourdieu, Brousseau et Vergnaud.

1. Mises au point préalables et point de départ

■ Trois interprétations de Freire

Notre lecture de Freire est sociologique, sinon anthropologique, et politique. Elle diverge ainsi d'autres lectures sans doute plus couramment répandues. Il importe en effet de rappeler, comme le relevaient Apple et Nóvoa (1998) que cite Almeida (2002), que circulent trois principales manières de lire Freire : la première, émergeant en Europe au cours des années 1960, a retenu essentiellement sa perspective marxiste qui ferait de Freire un promoteur de la lutte des classes

¹ Yves Lenoir, Professeur titulaire, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke - Arturo Ornelas Lizardi, Assesseur académique, Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca (México).

et de la révolution prolétarienne ; la seconde, prédominante aux États-Unis et au Canada anglophone, n'a considéré que les dimensions méthodologiques de sa «méthode», excluant ou expurgeant de sa pensée – comme ce fut le cas pour bien d'autres, tels Freinet ou Vygotsky par exemple – les dimensions politiques, culturelles et sociologiques. À cet égard, Macedo et Araújo Freire (2001) mettent en garde contre une double dérive, bien présente dans l'univers nord-américain : celle d'appréhender les cercles de cultures comme des groupes de thérapie centrée sur la psychologie des participants et celle de l'attrait envers les aspects pragmatiques et techno-instrumentaux en réponse à la question du «comment faire». Bartolomé (2003) constate que les problèmes d'apprentissage sont alors avant tout analysés et résolus en termes mécaniques et méthodologiques, évacuant ainsi toutes les autres dimensions essentielles, socioculturelles entre autres. La troisième lecture, naïve, utopique et idéaliste, a fleuri dans les pays en développement et a servi d'étendard à des discours à teneur révolutionnaire. Cette lecture de la pensée de Freire la saisi alors d'un point de vue «magique», l'invocation à l'auteur et son évocation tendant à suffire pour faire miroiter des changements politiques, économiques et culturels en profondeur.

Or, les conceptions présentées par Freire s'ancrent profondément dans l'évolution de la pensée latino-américaine qui se développe à partir du 19^e siècle avec une visée de libération démocratique, ce qui est par exemple le cas des travaux de José Martí² (Arias, 2007). Cette aspiration a culminé dans les années 1960 avec la philosophie de la libération qui s'est présentée comme une vision ibéro-américaine de l'ordre mondial reposant entre autres sur un processus de déconstruction de la pensée rationalisante, cartésienne, occidentale, au nom de valeurs transcendantes et universelles. Cette philosophie fut particulièrement modernisée pour tenir compte avec le philosophe mexicain Leopoldo Zea (1969) des nouvelles conditions de sous-développement et de domination qui affectèrent, dans le cadre de la globalisation, l'Amérique latine à partir des années 1940. La théologie de la libération, avec Leonardo Boff (2000) et Gustavo Gutiérrez (1971) plus spécialement, en fut l'expression catholique avec comme point de départ la réunion épiscopale de Medellin en 1968 ou furent jetées les bases de son discours théorique.

Nous n'adhérons à aucune des trois lectures réductrices précédemment citées, mais bien plutôt à une perspective qui associe la conception de la notion de situation et les contenus qu'elle porte à celle du développement de la conscience, à une éducation émancipatoire. S'inscrivant dans la pensée hégélienne, Freire insiste sur le fait que tout processus émancipatoire n'est seulement possible que dans la mesure où il émane des opprimés et où ceux-ci y participent consciemment. Il requiert des êtres humains une attitude positive et active d'espoir en tant qu'exigence et nécessité ontologique (Freire, 2005b). Toutefois, « L'espérance de la libération n'est pas déjà la libération. C'est une lutte pour elle au sein de conditions historiquement favorables. [...] La libération est une possibilité, non le sort, ni le destin, ni la fatalité. En conséquence se perçoit l'importance d'une éducation dirigée vers la prise de décision, la rupture, le choix, l'éthique» (Freire, 1997a, pp.35-36).

Nous considérons également qu'il faut prendre avec la plus extrême prudence la «méthode» freireienne et que ce n'est pas elle qui fait l'essence de son œuvre. Freire lui-même n'a-t-il pas dit à ce propos à Macedo : «Donaldo, je ne veux pas être importé ou exporté. Il est impossible d'exporter des pratiques pédagogiques sans les réinventer. [...] Demande-leur de recréer et de réécrire mes idées» (Macedo et Araújo Freire, 2001, p.107). Les principes mis en avant par Freire, dont l'indispensable mise en contexte sociohistorique, attestent de cette impossibilité.

Notre lecture de Paulo Freire qui prend en compte nombre de ses écrits, à l'encontre de plusieurs autres³ qui trop souvent s'arrêtent à un seul livre, son second, certes incontournable,

² Pour Martí (1953), «celui qui ne se sent pas offensé par l'offense faite à d'autres hommes, celui qui ne ressent pas sur sa joue la brûlure du soufflet appliqué sur une autre joue, quelle qu'en soit la couleur, n'est pas digne du nom d'homme» (p.121).

³ Dans le prologue à *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2005a), R.M. Torres relève que «le Freire qui a circulé de bouche en bouche et de citation en citation de par le monde est un Freire simplifié, formularisé, unilatéralisé, estropié à partir d'un ensemble de notions figées – éducation bancaire, alphabétisation, éducation des adultes, conscientisation, dialogue, mots générateurs – et virtuellement rattaché aux années 60-70, en lien avec ses deux premiers livres [...]. De nombreux admirateurs et critiques, y compris en Amérique latine, ignorent sa trajectoire durant les 25 dernières années» (p.xii), trajectoire dont elle montre toute la richesse méconnue.

Pedagogía del oprimido (Freire, 1970), s'inscrit dans une voie différente. Celle-ci appréhende autrement sa pensée, évolutive et progressivement de plus en plus affinée, dans la perspective qui fut fondamentalement la sienne, une pensée éducative critique, à visée émancipatoire et démocratique, à la recherche de l'autonomie (Freire, 2006). Comme le dit si bien sa seconde épouse, Ana Maria Araújo Freire (2006), «Paulo proposa [...] une éducation qui, tout en enseignant la lecture des mots, rendait possible la lecture du monde»⁴ (p.17). Ainsi témoigne une participante à une formation dispensée par Freire : «L'originalité du travail de Freire ne réside pas dans l'efficacité de sa méthode d'alphabétisation, mais, par-dessus tout, dans l'originalité de son contenu qui vise à développer notre conscience» (Gadotti, 1989, p.32 ; 2001a, p.82). C'est pourquoi, plutôt que de nous arrêter à «la» méthode que Freire a mise en œuvre dans le cadre de processus d'alphabétisation en éducation des adultes, notre lecture de l'œuvre de Freire, centrée sur la notion de situation, dépasse la perspective applicationniste pour faire ressortir finalités et les enjeux socio-éducatifs qui ont guidé son action éducative.

■ **L'opposition à l'idéologie néolibérale**

Face à une idéologie néolibérale dominante qui préconise une conception mercantile des systèmes scolaires partout dans le monde, au nom de l'efficacité et de l'efficience, de l'amélioration des chances de réussite par la compétition et la privatisation, mais dont les effets déshumanisants renvoient bien davantage à la sélection et à la marginalisation, sinon à l'exclusion sociale, compensées par une éducation de plus en plus thérapeutique⁵, mais aussi à une définition de l'être humain en termes de capital humain dans une logique de marché (Barrow, Didou-Aupetit & Mallea, 2003 ; Burbules et Torres, 2000 ; Carnoy, 1999), recourir aux idées éducatives de Freire peut servir à contrecarrer «la domestication conservatrice du processus éducatif scolaire qui établit une adéquation entre l'idéologie du marché libre et la démocratie» (Gadotti, 1989, p.106).

À travers son œuvre se dégage une prise de conscience de la nécessité d'une rupture avec la perspective libérale pour adopter une posture critique, culturelle et politique, d'engagement social à l'égard des opprimés, de rejet de toutes les formes d'oppression, violentes comme douces, soient-elles racistes, sexistes, culturelles, politiques, psychologiques, etc. Parce que l'école n'est aucunement un espace éducatif neutre, mais bien plutôt un lieu d'inculcation de manière de penser et d'agir sur et dans le monde (Freire, 1996b), Gerhardt (1993) note que «la pensée de Freire met maintenant l'accent sur les moyens de se libérer des mécanismes d'oppression intégrés à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes» (p.8), optant ainsi clairement pour la cause des «damnés de la terre», expression qu'il reprend à Fanon (1961) et, en retournant à Martí (2001), pour l'action des «pauvres de la terre» (p.19). Il développe cette nécessité d'adopter une posture rebelle face aux injustices sociales, «explosion de la juste colère» (Freire, 2006, p.92) et de la dépasser, comme il l'exprime tout particulièrement dans *Cartas a Cristina* (Freire, 1996a) afin d'adopter une position plus radicale et critique. Toute action éducative impose de réfléchir sur l'être humain, sur sa culture et sur les conditions dans lesquelles il vit.

■ **Notre point de départ : la perspective sociohistorique et culturelle**

Il existe un ensemble d'interprétations de la notion de situation rappelées dans la présentation de ce numéro thématique. Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, la situation – elle est ici spécifiquement scolaire – se caractérise par le fait qu'il y a en son sein du savoir provenant des disciplines scolaires. Et c'est ce savoir qui réunit les sujets, enseignants et élèves. La situation renvoie alors directement à la didactique de la discipline convoquée.

⁴ Le premier auteur ne peut oublier cette rencontre en décembre 2001 à Santiago du Chili avec cette femme d'une cinquantaine d'années, artisane indienne de la nation Mapuche, qui lui expliquait fièrement qu'elle venait d'apprendre à lire et que, dorénavant, elle était libre parce qu'elle comprenait ce qui se passait dans le monde. Elle avait brodé le mot *alfabetización* sur une tapisserie que le premier auteur lui acheta et qui se trouve maintenant dans son bureau.

⁵ Sur cette conception croissante de l'éducation thérapeutique, impossible à développer ici, nous renvoyons à la synthèse que nous en faisons (Lenoir, à paraître).

Toutefois, de notre point de vue, pour analyser les processus éducatifs il importe de retourner à la rénovation des systèmes scolaires au tournant du 19^e siècle dans les pays occidentaux. Ainsi que nous l'avons rappelé à quelques reprises (Lenoir, 2002), les fondements de cette rénovation par les États-nations démocratiques constitutive de la forme scolaire, la *skolè*, repose sur l'acquisition des savoirs dans une visée émancipatoire (l'instruction) et le développement d'une éducation citoyenne (la socialisation)⁶. Ce sont, d'une part, ces deux finalités qui animent notre appel à Freire pour définir et caractériser la notion de situation. D'autre part, nous considérons que le contexte social – idéologique, culturel, économique, politique, ethnique, etc.) est une autre donnée fondamentale et incontournable dont tout processus d'enseignement-apprentissage doit non seulement tenir compte, mais aussi intégrer étroitement à sa problématique.

En plus de la perspective sociohistorique, la dimension culturelle occupe une grande place dans la pensée de Freire. Il reprend à Marcuse (1970) la conception de la culture en tant qu'«un processus d'«humanisation»» (p. 312)⁷, ce qui le conduit à poser sur le plan éthique, tout comme Marcuse, «la question des relations entre les valeurs et les faits» (Freire, 1996a, p. 313 ; 1997b) pour saisir les rapports entre les fins culturelles retenues et la *praxis* sociale. Sa pensée se structure alors autour de concepts qui s'ancrent dans une perspective contextualisée, sociologique, anthropologique et culturelle, et qui fondent une pédagogie utopique, critique et radicale, éthique, de l'autonomie, de la conscientisation, dialogique, praxéologique, de la question.

La notion de culture, du point de vue anthropologique chez Freire (Shor, 1993), s'inspire également de Gramsci et du courant marxiste dialectico-historique qui font de la culture l'infrastructure (et non la superstructure), le fondement de la vie sociale. Elle se définit alors par «les actions des êtres humains en société et par leurs résultats, la manière avec laquelle le peuple interagit dans leurs communautés [...] La culture est le langage et l'agir dans la vie quotidienne que les éducateurs progressistes doivent étudier anthropologiquement avant de pouvoir offrir un apprentissage critique effectif» (pp.30-31). Freire saisit la culture comme un lieu de conflits, de luttes et de contradictions. Moreira Santos (2002) cite Giroux (1997, p.153) qui dégage de son analyse du concept de culture chez Freire que «la culture est la représentation des expériences de vie, des artefacts matériels et des pratiques forgées au sein des relations inégales et dialectiques que les différents groupes établissent dans une société déterminée à un moment historique donné. La culture est une forme de production dont les processus sont intimement liés à la structuration des différentes formations sociales, marquées par le genre, la race et la classe sociale. C'est aussi une forme de production qui aide les êtres humains, par l'entremise du langage et d'autres ressources matérielles, à transformer la société» (p.327). McLaren (2003) définit la culture, du point de vue du courant de la pédagogie critique, dans le même sens : elle signifie «ces façons particulières dans lesquelles un groupe social vit et donne sens aux circonstances et aux conditions de vie données. [...] un ensemble de pratiques, d'idéologies et de valeurs à partir desquelles différents groupes donnent sens au monde» (p.74). La culture n'est pas seulement une manière de vivre, c'est une pratique sociale de base différenciée constitutive des rapports sociaux et, par là, des rapports de pouvoir qui s'expriment sur le plan des classes sociales, du genre, de la religion, des races, etc. Elle est bien le moteur et l'expression vivante, par là évolutive, du mode de penser et d'agir d'une société donnée.

⁶ Voir Lenoir (2002) et Lenoir et Tupin (à paraître). On ne peut toutefois ignorer l'existence d'une «troisième voie» en éducation (Dale, 2006 ; Lessard, 2006 ; Van Haecht, 2005) qui se développe et s'impose de plus en plus dans les sociétés occidentales, en symbiose avec l'idéologie néolibérale. Elle impose de poser différemment l'analyse des systèmes éducatifs en les contextualisant socialement au sein d'une logique économiciste bien différente des logiques antérieures. C'est la raison qui renforce la nécessité de prendre en compte le contexte social.

⁷ Freire (1974a) distingue l'humanisme authentique («vocation ontologique» de l'être humain engagé et en processus d'humanisation au sens hégélien de reconnaissance à la fois de sa singularité et de son universalité) de la conception humanitariste qu'il dénonce. Il s'agit de la conception égoïste et faussement généreuse qui repose sur le paternalisme des oppresseurs, sur une vision aliénante inculcatrice de valeurs et de normes qui ne font que maintenir l'oppression en donnant, à la limite, bonne conscience. L'humanitarisme est source de fausse conscience qui est un état d'esprit diffus, non dialectique et réifiant face à la réalité sociale et qui est soutenue par une idéologie qui la cristallise et la légitime (Gabel, 1962 ; Honneth, 2005).

2. La notion de situation chez Freire

Si le terme «situation» n'est finalement que relativement peu visible formellement dans ses publications, la notion n'en demeure pas moins centrale. Dans son dernier ouvrage publié un an avant sa mort, *Pédagogie de l'autonomie*, Freire (2006) témoigne de sa préoccupation éthique et politique en présentant une synthèse de sa conception d'une éducation à visée libératrice fondée sur un ensemble de principes traduits en 27 exigences d'enseignement regroupées sous trois ensembles : l'enseignement requiert obligatoirement un apprentissage, ne réside pas dans le transfert de la connaissance, relève d'une spécificité humaine. Or, le concept de situation s'y trouve en fait de manière très présente, mais en creux, pourrait-on dire, découlant directement de ses conceptions pédagogiques.

Le concept de situation est par ailleurs étroitement lié à quatre rapports dialectiques intimement interreliés qui sous-tendent sa pensée : opprimé-oppresseur, sujet formateur-sujet apprenant, sujet apprenant-objet de savoir et sujet apprenant-société, chacun étant médiatisé respectivement par le rapport de domination, la situation existentielle, le savoir scientifique en tant que posture épistémologique et le processus de conscientisation, ces processus médiateurs émancipateurs s'actualisant dans le dialogue et dans une perspective praxéologique (figure 1)⁸.

Freire fait appel au concept de situation en l'associant à cinq autres termes : la situation peut être gnoséologique (*situação gnoseológica*), ce dont nous ne traiterons pas ici⁹, existentielle (*situação existencial*), concrète (*situação concreta*), limite (*situação-limite*), clef (*situação chave*), problème (*situação-problema*), d'apprentissage (*situação de aprendizagem*). L'importance du concept est directement liée à la dimension sociale (culturelle, politique, économique, etc.), au «milieu» dans lequel vivent et interagissent les êtres humains et qui les détermine fortement dans leurs pensées et dans leurs actions : «Les hommes, étant des êtres en situation, se trouvent enracinés dans un contexte spatio-temporel qui les marque et qui est aussi marqué par eux. Ils ont tendance à réfléchir sur leur propre existence en situation dans la mesure où, défiés par elle, ils agissent sur elle» (Freire, 1974a, p.97).

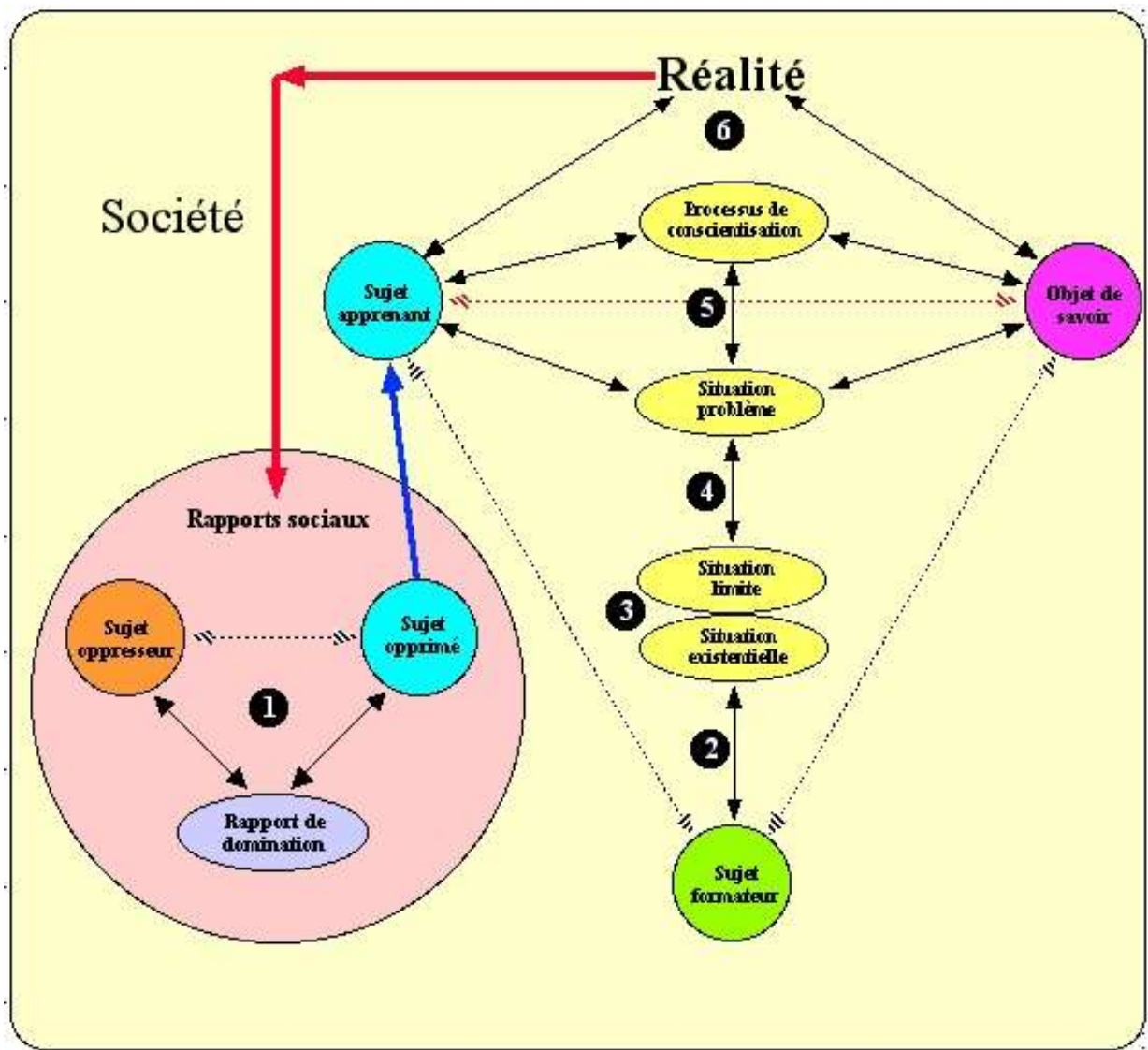
■ La situation existentielle, concrète

Au cœur de sa conception se trouve le concept de situation existentielle, nœud focal et essentiel à la mise en œuvre de la *concientização*, c'est-à-dire d'une démarche de conscientisation au fondement de l'action éducative chez Freire. La *concientização*, c'est-à-dire littéralement «prendre conscience» et non «rendre conscient», relève d'une démarche du sujet lui-même inséré dans des rapports sociaux. Alors que Berger (1974) interprète de manière erronée la pensée de Freire en la définissant comme un état chez l'être humain qui relève d'une action extérieure, Freire conçoit ce processus en faisant appel à la dialectique hégélienne. Le processus de conscientisation, à la fois source et mouvement de libération, est conçu comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée. Celle-ci requiert donc de sa part, pour émerger et se développer, sa participation à une pratique sociale (Freire & Macedo, 2003). Il permet aux êtres humains de mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la *praxis*, la capacité de transformer cette réalité. En recourant au terme *concientização*, Freire met en évidence la dimension processuelle d'un rapport qui établit «dans tout fait de conscience l'existence d'un sujet connaissant et d'un objet sur lequel porte la connaissance» (Goldmann, 1970, p.122).

⁸ Freire (1972) est on ne peut plus clair quant au processus d'émancipation : «Nadie libera a nadie, nadie se libera solo ; los hombres se liberan en comunión, mediatizados por el mundo» (p.54).

⁹ Quand Freire recourt à l'expression « situation gnoséologique », il se réfère à la finalité de la connaissance. L'éducation est une situation gnoséologique parce qu'elle renvoie «à une théorie de la connaissance qui peut être comprise comme un champ d'étude de la philosophie qui se questionne sur la possibilité et la validité de la connaissance, de ses processus et de ses finalités» (Gadotti, 2001a, p.731).

Figure 1 - Les processus médiateurs de la démarche praxéologique émancipatrice fondée sur le dialogue



Par « situation existentielle » Freire entend en conséquence au préalable le résultat du recueil par le formateur des connaissances populaires, des expériences de vie, des situations et des conditions matérielles qui conditionnent le quotidien de la communauté concernée, des situations concrètes d'oppression vécues, qui sont caractéristiques des sujets apprenants et qu'ils perçoivent à travers le rapport dialogique établi avec l'éducateur.

La situation existentielle se réfère à la culture que pratiquent les sujets dans leur vie de tous les jours. Il s'agit d'une situation concrète en ce qu'elle émerge de la pratique, qu'elle est vécue, qu'elle s'inscrit dans un contexte social spatiotemporellement déterminé, un milieu de vie. Elle constitue l'objet médiateur premier dans le processus de conscientisation : «C'est – précise Freire (1974a) – à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pouvons organiser un programme d'éducation ou d'action politique» (p.81). La pédagogie de Freire a ainsi un point de départ incontournable : les expériences de la vie quotidienne et les connaissances ingénues ou, dit autrement, les représentations de sens commun (Freire, 2005a). L'éducation dialogique qu'il met en avant commence avec les faits du contexte concret de la vie, identifiés conjointement avec les sujets apprenants. C'est pourquoi Freire considère que l'analyse de l'univers linguistique constitue le

point de départ essentiel à plusieurs titres, car elle assure la «lecture du monde». Il ne faut «jamais sous-estimer ou nier les connaissances issues de l'expérience de vie avec lesquelles les sujets apprenants arrivent à l'école ou au centre d'éducation informelle» (Freire, 2005b, p.80). Et Freire d'ajouter : «sous-estimer la sagesse qui découle nécessairement de l'expérience socioculturelle est à la fois une erreur scientifique et l'expression non équivoque de la présence d'une idéologie élitiste» (p.81).

La notion de situation existentielle est fondamentale chez Freire, car elle ancre le processus éducatif dans les représentations de sens commun. Freire met bien en évidence que l'agir humain repose avant tout sur le sens commun qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective. Bourdieu (1980, 1987) souligne l'existence d'une «logique pratique» qui renvoie à l'univers de sens commun et au souci de connaissance immédiate. Il s'agit de la cognition engagée dans l'action qui «vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique» (Gueorguieva, 2004, p.14). Répétons cette phrase bien connue de Bourdieu (1987) : «Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils n'y sont poussés par une contrainte mécanique» (p.127).

C'est bien la conception que véhicule la notion de situation existentielle chez Freire. Elle constitue un mode de construction et d'appréhension du réel humain et social qui se vit dans le sens commun, le sens pratique de la quotidienneté. Et cette appréhension s'inscrit dans l'immédiateté des rapports sociaux en contexte. Toutefois, Freire insiste, différemment de Bourdieu qui fait appel au concept d'*habitus*, sur l'existence d'un rapport de pouvoir qui est à la source d'une soumission à travers la situation existentielle. Il rejoint de la sorte la lecture de la sociologie critique portée tant par Honneth (2007) que par Fischbach (1999) et Renault (2004) qui relèvent les biais de la justice sociale définie normativement par les dominants et qui, au nom d'une vie juste, ignore les finalités de la réalisation des êtres humains qui s'expriment à travers la recherche d'une vie bonne.

En outre, la conception émancipatoire du processus éducatif en tant que constitutif de la dimension humaine de tout être humain conduit Freire à saisir les rapports sociaux en tant que des rapports conflictuels, en tension, une lutte pour la reconnaissance. Fischbach (1999) ne dit pas autrement : «l'attente de reconnaissance ne suppose pas, pour être satisfaite, un espace social pacifié auquel ceux qui luttent pour la reconnaissance demanderait [sic] en quelque sorte leur réintégration, au contraire : la lutte pour la reconnaissance rend justement manifeste le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés» (p.121). Ainsi, les représentations sociales et l'agir de sens commun qui guident sa vie quotidienne ancrent l'être humain dans une appréhension de la réalité vécue qui le confronte à ses attentes de reconnaissance, que soutient sa «conscience réelle», et est à la source de situations limites.

■ **La situation limite**

Santos Gómez (s.d.) signale que Freire emprunte à Jaspers (1958) le concept de situation limite. Celui-ci la définit comme une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il lui est impossible d'y échapper, ni de la changer. Ou bien, dès lors, l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine. Mais il est une troisième voie des plus fréquentes qui consiste à faire appel à une quelconque force extérieure pour légitimer une fatalité, un *fatum* inéluctable, ou à une volonté transcendante (Dieu le veut ; c'est écrit ; les esprits ; l'horoscope ; «on est né pour un petit pain» ; etc.).

De son côté, Freire accorde un sens différent à la notion de situation limite. Il fait appel à cette notion pour caractériser les obstacles, les barrières que les êtres humains rencontrent dans leur vie personnelle et sociale et qu'ils ne pensent pas pouvoir surmonter, ou qu'ils ne souhaitent pas

surmonter ou, encore, qu'ils considèrent qu'il faut franchir et vaincre (Araújo Freire, 2005). Ces situations limites se présentent fréquemment comme des nécessités, des impératifs historiques, souvent ressentis comme des injustices, face auxquels on ne peut que s'incliner. Ce sont des situations clefs sur le plan de leur signification et des défis qu'elles requièrent. L'identification de telles situations limites deviennent des moteurs du processus de conscientisation, des clefs en ce qu'elles ouvrent la porte à la démarche critique d'analyse des enjeux, des difficultés, des embûches, des entraves, etc., qui sont alors saisis en tant que problèmes devant être traités.

Freire (1974a) fait appel à Goldmann (1966) qui distingue entre conscience réelle et conscience possible¹⁰ («conscience maximum potentielle» dans la traduction de Freire en français) : «La conscience réelle est le résultat des multiples obstacles et déviations que les différents facteurs de la réalité empirique opposent et font subir à la réalisation de cette conscience possible» (pp.124-125). La conscience réelle, conscience de fait indique Goldmann (1970), exprime la lecture pratique (qui lui convient, souvent parce que légitimante) d'un groupe social de sa situation de vie, de ses composantes, de ses enjeux, et renvoie par là aux situations existentielles.

C'est la raison pour laquelle Freire dit qu'il ne suffit pas de tenir compte des situations limites en tant que réalités objectives, mais qu'il faut, tel est l'un des aspects essentiels de sa pédagogie, en dégager leur genèse¹¹ et chercher à comprendre comment les êtres humains conçoivent ces situations limites. Il faut chercher à savoir quels sont les changements susceptibles de se produire dans la conscience réelle, tant sur le plan individuel que collectif (Goldmann, 1971), ce qui implique la nécessité de discerner chez l'être humain les catégories et leurs caractéristiques «qui structurent sa conscience, dans quelles mesures ces catégories sont liées à son existence, quelles sont les limites du champ de conscience qu'elles engendrent et enfin quelles sont les informations situées au-delà de ces limites et qui ne peuvent plus être reçues sans transformation sociale fondamentale» (p.14). Ce travail d'analyse débouche sur l'identification « d'inédits possibles » (Freire, 1974a), non perceptibles de la part de la conscience réelle seule.

Or, comme le mentionne Goldmann (1966), «la conscience possible est une vision du monde» (p.117). Il s'agit, pour lui, du «champ à l'intérieur duquel ces connaissances et ces réponses peuvent varier sans qu'il y ait modification essentielle des structures et des processus existants» (Goldmann, 1978, p.35). Alors qu'il fait appel à ce concept dans une perspective de recherche sociologique, il nous semble que Freire modifie légèrement le sens que Goldmann octroyait à ce concept en distinguant entre conscience effective et conscience maximale possible qu'il définit comme «le maximum de connaissance adéquate à la réalité que peuvent comporter les processus et les structures, maximum qui nous paraît être un instrument conceptuel de tout premier ordre pour la compréhension de la réalité» (p.35). En concevant la conscience possible comme la lecture potentielle (utopique au sens avancé par Freire) de la compréhension d'un dépassement de la situation limite considérée par le recours à des solutions pratiques inconnues à découvrir (des «inédits possibles»), Freire donne à ce concept une perspective politique essentiellement projective, de libération et chargée de potentialités de transformation sociale. Tel sera alors, dans le cheminement de la conscience naïve à la conscience critique, la fonction essentielle que devra tenir le formateur. Par le biais de l'analyse et du dialogue, il importera de dégager «le maximum de conscience possible sur le plan de la pensée et de l'action dans une structure sociale donnée» (p.125), de manière à pouvoir identifier le cheminement cognitif et social potentiel¹².

¹⁰ Ailleurs, Goldmann (1971) indique qu'il a emprunté ce concept à la documentation marxiste allemande où il est question de *zugerechte bewusstsein*.

¹¹ Nous notons ici la parenté de pensée entre Freire, Goldmann et Bourdieu (et plus largement la pensée dialectique) dont les conceptions sociologiques relèvent du structuralisme génétique. Voir par exemple Ansart (1990) et Bourdieu lui-même à ce propos (1987) : «j'essaie d'élaborer un structuralisme génétique : l'analyse des structures objectives – celles des différents champs – est inséparable de l'analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes» (p.24).

¹² Il nous semble trouver dans la notion de « maximum de conscience possible » avancé par Goldmann (1966) l'équivalent du point de vue sociologique de la notion psychologique de « zone proximale de développement » chez Vygotsky (1987).

Sur le plan scolaire, l'analphabétisme, porteur d'oppression, de soumission et d'exclusion sociales, est l'exemple type d'une situation limite existentielle. Les sentiments d'exclusion, de rejet, de mépris, de violence physique ou psychologique sont d'autres exemples, de même que la condition d'immigrant, de fille, de pauvreté, ou la timidité, la chétivité comme l'obésité, la différence d'orientation sexuelle, etc., peuvent aussi l'exprimer. Mais il est permis de concevoir que les objets d'apprentissage puissent se concevoir dans le cadre scolaire comme des situations limites s'ils ne sont pas porteurs de sens surtout pour le sujet apprenant (la perspective psychologique), mais aussi pour le social (la perspective sociologique) et le savoir (la perspective épistémologique), si les sujets apprenants ne peuvent entrer dans la logique de la forme scolaire.

■ *La situation-problème*

Les situations existentielles retenues comme des situations limites (des situations clefs) doivent être problématisées. Une situation devient problème quand elle découle de la réalité existentielle de la vie des êtres humains et qu'elle a été identifiée, posée, construite et codifiée en thèmes et mots générateurs. Elle est problématisée en ce sens qu'elle a été traitée et préparée pour faire l'objet d'une discussion qui conduira à en débattre, à la dépasser.

Quand nous analysons les différentes présentations que Freire fait de la démarche de conscientisation qu'il propose, qu'il a expérimentée, adaptée aux différents milieux d'application et modifiée avec le temps, nous sommes conduits à constater qu'il recourt à ce qui caractérise une démarche d'apprentissage à caractère scientifique. Cette démarche, fondamentalement dialogique et critique, de coparticipation et de coconstruction au sein de cercles de culture, repose – sans entrer dans ses différentes étapes qui sont adaptatives – sur une analyse diagnostique de l'univers linguistique des sujets apprenants, ce qui requiert la prise en compte de son ancrage dans leur culture et dans leur pratique quotidienne. C'est à partir de cette analyse de «l'univers thématique du peuple» (Freire, 1974a, p.82) que peut être ensuite problématisé le processus de formation par l'identification des thèmes et de mots générateurs, partagés parce que relevant d'une vision du monde, utilisés dans le langage quotidien et porteurs de sens puissant pour leurs utilisateurs. Ils sont générateurs parce qu'ils permettent, par l'intérêt qu'ils suscitent, la discussion, la réflexion et la production d'un projet d'étude. La situation considérée doit se centrer «sur l'expérience existentielle des éduqués et non des éducateurs» (Freire & Macedo, 1989, p.56). C'est sur cette base que peuvent être identifiés les mots générateurs (Freire, 1971). Ainsi, Freire et Macedo (1989) insistent sur le fait que la lecture des mots ne se sépare pas de la lecture du monde, de sa réalité. Ils précisent : «Mémoriser mécaniquement la description d'un objet ne signifie pas connaître cet objet. C'est la raison pour laquelle lire un texte comme la pure description d'un objet (comme une règle de syntaxe) et avec l'intention de mémoriser cette description ne constitue pas une lecture réelle et ne génère pas des connaissances sur cet objet auquel se référait le texte» (p.54).

Les thèmes et les mots générateurs sont problématisés par les formateurs à travers le dialogue critique avec les sujets apprenants. Ils deviennent des situations-problèmes dans le sens de situations problématisantes, en cours de problématisation. L'angle d'approche adopté par Freire renvoie, non pas d'abord à la résolution du problème, mais à la qualité du problème, à la façon dont il est posé pour mettre en évidence à la fois qu'il résulte d'une difficulté (sa face négative) et qu'il suscite une mise en projet (la face positive). Fabre (1999, 2000) retient trois contextes d'émergence d'un problème : une ignorance identifiée, un fait contredisant une attente et une confusion entre des faits observés. À la suite de Andler (1987) qui remarque qu'on élucide beaucoup plus qu'on ne résout en sciences humaines et sociales, c'est-à-dire que «l'essentiel du travail consiste à trouver une manière pertinente de représenter les choses, et [que] l'agencement des éléments de la représentation en vue d'une conclusion souhaitée n'est souvent qu'une étape subsidiaire» (p.139), Fabre relève qu'il serait beaucoup plus pertinent de parler de traitement et non de résolution de problèmes et que ce traitement requiert prioritairement de bien poser et construire le problème, car il n'est pas de problème *in se*, mais seulement par rapport à un sujet et à un contexte situationnel. Tout comme pour Freire, ce qui est au cœur d'une situation-problème, c'est donc le processus de production du problème par le

sujet ou, dit autrement, le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème.

De plus, dans le même sens que Freire, Fabre (1999, 2000) conçoit que la problématisation, en tant qu'attribution de sens, repose sur trois dimensions : le caractère propositionnel du savoir, ou sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique) ; la référence de l'objet de savoir, ou le rapport au monde qu'il permet, plutôt que le seul renvoi à un quelconque savoir scolaire (la perspective sociologique) ; la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir. Dans cette optique, une situation-problème doit être fondée sur un questionnement incessant (Freire & Faundez, 1989), doit impliquer le recours à un processus de conceptualisation, un ancrage dans la vie sociale et faire sens aux élèves.

Mais si, sur plusieurs aspects la conception de la situation-problème chez Freire se rapproche de celle avancée par Fabre, elle s'en distingue assurément de façon significative sur le plan pédagogicodidactique. En effet, la situation-problème n'est pas saisie en faisant appel à la *mimesis* rousseauiste que décrit Fabre (2005) où le processus éducatif s'appuie sur la ruse, sur le « piège à apprendre » ainsi que procède le précepteur à l'égard d'Émile (Rousseau, 1967). Elle est bien vue comme un processus de problématisation requérant la recherche de sens, mais ce processus n'est pas conçu comme une énigme chez Freire. Il est bien plutôt une articulation de mots identifiés comme déjà porteurs de sens sur le plan existentiel, dans la vie quotidienne, de mots qui sont source de difficultés, de tensions, de contradictions, de mal-être. Freire est plus proche de Dewey (1997) sur ce point ; celui-ci conçoit le problème sur le plan social, ancré dans le milieu de vie de l'enfant (Dewey, 1964), l'émanation du sujet lui-même en conflit avec ce milieu, et non d'abord comme un produit psychologique. Freire rejoint aussi le concept d'intérêt émancipatoire d'Habermas (1973, 1976) qui commande le passage par la connaissance critique comme processus médiateur entre la pratique vécue et son appréhension conceptuelle, «entre l'*a priori* de l'expérience et l'*a priori* de l'argumentation» (Habermas, 1976, p.356). Dit autrement, l'intérêt de connaissance émancipatoire «assure le lien du savoir théorique avec une pratique vécue, c'est-à-dire avec un « domaine d'objet » qui naît seulement dans les conditions d'une communication systématiquement déformée et d'une répression en apparence légitimée» (p.359).

■ La situation d'apprentissage

Le travail de codification (ou de thématization qui inclut l'identification des savoirs à caractère scientifique requis) en tant que représentation de la situation existentielle problématisée conduit les participants à « émerger » comme créateurs conscients de leur propre culture. La situation problématisée qui découle de ce travail est décodée au sein du cercle de culture, avec la médiation du formateur, afin de pouvoir entreprendre un processus de construction de la réalité et, avec l'appui de la « curiosité épistémologique » (le recours à des savoirs scientifiques), de devenir des sujets détenant une conscience critique de leur propre destinée. Le partage de la « lecture » du monde peut alors conduire à la reconstruction de ce monde lu. La démarche suit ainsi, appréhendée dans sa généralité, les phases de diagnostic, de planification, d'actualisation et d'évaluation de l'action. Ce qui démarque ici Freire d'une démarche à caractère scientifique classique, c'est, à côté toujours des visées d'humanisation de l'être humain vivant dans le monde et avec le monde qui animent sa pédagogie, l'ancrage de la démarche praxéologique dans les dimensions culturelles et quotidiennes.

Parce qu'une éducation libératrice se construit comme un acte de savoir, de prise de distance par rapport à l'immédiateté des expériences concrètes quotidiennes, du contexte culturel et des représentations émanant de la conscience naïve, la démarche intersubjective, dialogique, est conçue comme un processus de production de savoir visant la transformation de la réalité, en lien toutefois avec la situation existentielle et les besoins ressentis des sujets apprenants. La situation problématisée s'inscrit alors dans un processus méthodologiquement établi d'enseignement-apprentissage, de décodage, de discussion, de questionnement, de recherche, de réflexion, de construction du savoir assumés avec la participation du formateur en tant que

médiateur externe (Lenoir, 1993, 1996). Elle devient situation d'apprentissage. Mais cette situation d'apprentissage, dont l'origine est socio-anthropologique et qui est conçue dans une perspective didactique, n'a de sens chez Freire, que si le savoir construit est inscrit dans une perspective éthico-politique, à visée émancipatrice.

Bartolomé (2003) se réfère à Freire (1987) pour rappeler que celui-ci, s'il considérait indispensable la connaissance des savoirs à enseigner et les compétences didactiques, considérait ces savoirs insuffisants. Il soulignait la nécessité pour les enseignants de détenir une conception politique et éthique claire permettant d'adapter leurs pratiques à la diversité culturelle et aux différents milieux sociaux, mais aussi d'avoir développé des dispositions humaines et sociales positives, telles que la tolérance, le respect d'autrui, la compréhension, la générosité, l'ouverture d'esprit, la confiance, etc.

La démarche de conscientisation, qui requiert un travail dialectique s'appuyant sur une situation existentielle qui est modifiée à travers un processus d'analyse intersubjectif, repose sur deux phases principales¹³. La première phase est celle de ce que Freire appelle la conscience transitive. Celle-ci émerge quand les êtres humains abandonnent leur conscience réelle, magique (intransitive, qui pourrait aussi être qualifiée de conscience réifiée) et perçoivent les rapports de domination existants au sein d'une situation existentielle, les thèmes et les arguments idéologiques qui les supportent et les légitiment. Cette transitivité naïve, ingénue, élémentaire, immergée dans l'immédiateté de la vie s'appuie sur des lectures de sens commun, émotives, généralisantes et simplificatrices des problèmes en jeu, mais sans les saisir dans leurs dimensions sociales structurelles. Elle se traduit plus par la polémique, la frustration, etc., que par le dialogue. Le passage à la conscience maximale possible, conscience critique, la seconde phase, que Freire dissocie nettement de la conscience fanatisée et sectaire, implique l'intervention médiatrice du formateur et de la pédagogie critique que celui-ci met en œuvre. Elle conduit à la problématisation de la situation existentielle, à son analyse, à l'identification de raisons ou de facteurs interprétatifs de la situation analysée et d'actions potentielles à entreprendre pour résoudre le problème social.

Le passage à la conscience critique, qui permet «de parvenir à une compréhension rigoureuse de la réalité» (Pereira Pinto, 2002, p.70, citant Freire & Shor, 1992, p.131) requiert une démarche dialectique qui puisse mettre à nu cette perspective ingénue, la rejeter et faire ressortir les contradictions, les tensions, les enjeux sous-jacents à partir de la «curiosité épistémologique» faisant appel à des savoirs scientifiques. Elle est à la base d'une démarche émancipatoire. Freire reprend ici la distinction hégélienne classique entre conscience – ce que Hegel (1941) appelle la « certitude sensible » – et conscience-de-soi qui implique le « risque » de la part de l'être humain ou, dit autrement, le rapport à autrui et l'engagement social, l'action transformatrice. Gadotti (2001b) cite Freire qui écrivait que «l'éducateur ou le peuple se conscientise à travers le mouvement dialectique qui s'établit, dans le processus de lutte libératoire, entre la réflexion critique sur l'action antérieure et l'action future» (p.717). Freire (2005b, 2006) reprend cette idée hégélienne pour rappeler les risques et les dangers auxquels sont exposés les êtres humains qui entrent dans un processus de libération et d'émancipation face aux modèles autoritaires et discriminatoires qui émanent de la famille, de l'école, de la religion, des partis politiques et des médias de communication.

3. Freire, Bourdieu, Vygotsky, Brousseau et Vergnaud : rapprochements et oppositions

D'une part, l'analyse que nous avons menée pour éclairer le concept de situation chez Freire nous conduit à identifier des liens nombreux avec le structuralisme génétique de Bourdieu. La question de la division des classes, définies moins selon le

dogme marxiste socio-économique et que d'un point de vue symbolique (l'oppression n'est pas uniquement économique et politique chez Freire, mais elle est aussi fortement culturelle, par là

¹³ En plus des consciences ingénue et critique, Freire dégage des étapes intermédiaires dans le processus de conscientisation : semi-intransitive, transitive-ingénue, transitive-critique (Freire, 1971, 1974b).

symbolique), le refus des dérives épistémologiques subjectivistes et objectivistes, le souci de concevoir une épistémologie qui prenne en compte – et les respecte – les connaissances usuelles, de sens commun, et qui constitue l'un des fondements d'une démarche éducative qui doit toutefois dépasser la « pratique pratique » (Bourdieu (1980) pour conceptualiser la réalité et rompre ainsi avec les interprétations réifiées, mais dont il faut comprendre la genèse pour assurer une intervention adéquate, tous ces aspects témoignent d'une communauté de pensée entre cet auteur. Ainsi que le relève Gillet (1987), «énoncer sa pratique dans le discours de la connaissance commune, c'est la banaliser et se rendre incapable d'en déduire autre chose que des énoncés de la connaissance commune ; ainsi se boucle le cercle de la routine. Élaborer la théorie de sa pratique implique une rupture épistémologique, c'est le prix de la connaissance vraie ; c'est le prix aussi de son efficacité, car deux intentions ici se croisent : l'intention de faire « oeuvre savante » et l'intention de faire "œuvre efficace"» (p.34).

D'autre part, il existe une parenté étroite entre l'ancrage culturel des pratiques sociales dans des situations existentielles chez Freire et sa prise en compte des thèmes générateurs, et la perspective socio-historico-culturelle de Vygotsky (1987) qui établit un lien entre les concepts quotidiens (les *everyday concepts*) et les processus de conceptualisation scientifique. Chez l'un et l'autre, ils adoptent comme point de départ les pratiques culturelles de base, celles de la quotidienneté. Mais, comme le souligne Vygotsky (*ibid.*), il importe de considérer «le fait que les concepts scientifiques et quotidiens ont des relations différentes à l'objet ou à l'action qui est représentée en pensée» (p.180). D'où la nécessité, autant pour Vygotsky que pour Freire, de la médiation du langage. De notre point de vue, la source de cette convergence de pensée est à trouver dans la théorie marxiste où «l'essence de tout phénomène ne peut être appréhendé qu'à travers l'étude de ses origines et de son développement» (Blanck, 1990, p.46). Sur ce point, Vygotsky est en tout cas explicite en s'appuyant sur les travaux de Marx pour souligner «que la distinction entre les concepts spontanés et non spontanés chez l'enfant coïncide logiquement avec la distinction entre concepts empiriques et scientifiques» (p.193). D'autres points de convergence paraissent également chez ces deux auteurs : d'une part, la centralité des rapports intersubjectifs, d'autre part, la place de l'action dans un contexte social et spatiotemporel, ce qui lie également Vygotsky, et par là Freire, à Bourdieu (Wertsch, 1995).

Par ailleurs, le concept de situation, existentielle, concrète, limite, ne peut guère être rapproché de la manière dont Brousseau s'en saisit. Chez Freire, il s'inscrit dans une perspective sociologique, anthropologique et politique, et non dans une perspective didactique comme chez Brousseau. En effet, celui-ci (Brousseau 1972) définit une situation didactique¹⁴ comme «un certain agencement d'objets (ou de personnes) ayant entre eux certaines relations» (p.57) et il précise par la suite (1986) qu'elle se caractérise par un problème choisi par l'enseignant, ce dernier étant engagé «dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose» (p.50). Si, chez Brousseau comme chez Freire, la situation se construit, c'est en tant que situation problématisée/problématisante chez Freire où la situation existentielle est première et fondamentale. En fait, à côté d'un point de départ différent, didactique chez Brousseau, social chez Freire, les visées diffèrent, même si, au fond, elles ciblent toutes deux des apprentissages. Mais, si chez Brousseau ces apprentissages poursuivis sont de l'ordre exclusif des savoirs, chez Freire les savoirs requis ne constituent que des outils épistémologiques pour analyser les situations existentielles dans une perspective émancipatoire. Pour l'un le savoir est avant tout une fin, pour l'autre un moyen. On pourrait presque avancer qu'il s'agit chez Freire de compétences sociales, lesquelles requièrent, au risque d'insister, la mobilisation de savoirs. De plus, les modes opératoires, méthodologiques, procèdent de logiques distinctes, celle de la leçon, d'un processus préconstruit de l'extérieur par le formateur, de l'autre, celle d'un dialogue de coconstruction fondé sur des situations de vie problématisées et problématisantes.

¹⁴ Brousseau (1986) distingue entre situation didactique, spécifiquement conçue et organisée avec une visée d'apprentissage, situation non didactique émanant de la vie quotidienne et professionnelle et impliquant un problème à résoudre, et situation a-didactique qui établit le lien entre les deux autres dans un contexte d'enseignement-apprentissage et impliquant un dispositif d'enseignement. Cette dernière soulève le problème crucial, dans un processus de formation à l'enseignement, de l'isomorphisme ou de l'homomorphisme (selon les conceptions en débat) pour assurer la préservation du sens des situations et des activités et pour éviter la réification des savoirs, mais aussi, entre autres, la préservation du rapport aux pratiques sociales de référence qui sont au cœur des préoccupations freireiennes.

Là où les deux conceptions se rejoignent sans doute quelque peu, c'est, ainsi que le montre Pastré (2008), lorsque l'apprentissage se réalise par construction d'un milieu, lequel s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste, mais d'un milieu qui n'est pas chez Freire artificiel comme il l'est chez Brousseau, «le produit d'une construction à visée didactique» (Pastré, p.70). Dans ce sens, à suivre Pastré (*ibid.*), Freire se rapprocherait davantage de Vergnaud pour qui la situation est un donné. Là où Freire et Vergnaud se rejoindraient, de notre point de vue, c'est lorsque Vergnaud (1992), s'appuyant sur la théorie piagétienne qu'il réinterprète, rappelle que la conceptualisation se réalise dans l'action, que «la forme opératoire [...] est génétiquement première [par rapport à la forme discursive et prédicative du savoir] et [...] c'est elle qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences» (Pastré, 2002, p.11). Là où elles diffèrent, c'est dans la prééminence accordée au social, ce que le constructionisme social, qui fraye avec la pédagogie critique, a bien reconnu chez Freire en y faisant référence à plusieurs reprises. Gergen (2001) signale à ce propos que «le constructionisme social soutient les arguments de Freire» (p.318).

Bref, la conception de la notion de situation paraît se situer en amont chez Freire, d'abord et avant tout dans le social. Elle reste en quelque sorte à la porte du didactique. Dans une perspective d'éducation conscientisante, émancipatrice, d'humanisation, Freire met cependant en avant l'importance fondamentale de l'acte cognitif du sujet, d'une *praxis* qui requiert une approche dialogique et critique du réel, ce qui impose la problématisation d'une question de recherche liée à une intentionnalité, à une situation existentielle problématique. Il insiste dès lors bien davantage sur l'importance de la construction de la situation-problème, bien moins sur sa résolution, car, dans sa perspective, cette résolution repose sur l'action sociale à partir de la compréhension de la situation. Bref, la résolution se réalise dans l'agit social, en dehors de l'institution scolaire.

La lecture que nous faisons de l'œuvre pédagogique de Freire, tournée vers une politique de la culture, une critique démocratique des rapports sociaux inégalitaires et une visée d'humanisation nous conduit à considérer que le traitement méthodologique qu'il apporte est lui aussi, mais non exclusivement, sociologique, alors que Vergnaud se situe sur le plan psychologique des processus d'apprentissage et Brousseau sur le plan didactique.

Conclusion

Il n'est pas possible de comprendre le concept de situation chez Freire sans le replacer dans le contexte de la pensée de son auteur, sinon au risque de le réduire à un ensemble de procédures et de techniques d'apprentissage. Telle n'a jamais été la visée praxéologique de Freire. Celui-ci présente une pédagogie critique qui vise la transformation sociale, pour tous les êtres humains, dominés comme dominants, des rapports sociaux, incluant au premier chef les processus d'enseignement-apprentissage, et qui s'appuie sur un ensemble de paramètres qui reposent sur la dialectique à la fois comme philosophie, comme axiologie et comme praxéologie. Il s'agit bien d'une éducation politique, au sens premier, celui du développement de la responsabilité citoyenne et de l'engagement social vis-à-vis de la cité, de la πόλις, c'est-à-dire de la communauté humaine.

Si nous synthétisons en quelques mots la conception de Freire, conception évolutive par ailleurs, il est tout à fait intéressant de relever que Freire adopte une approche éducative qui place la situation au cœur d'un processus d'apprentissage de type émancipatoire qui se fonde sur la démarche à caractère scientifique, suivant en cela la perspective développée par Freitag (1986) et à laquelle nous recourons (Lenoir (2009). Il est en effet aisé de constater que cette démarche fait appel à une interaction dialectique entre les fonctions empirique (appel au terrain), opératoire (l'agir transformationnel) et théorique (le recours aux savoirs) qui caractérise la méthode scientifique, c'est-à-dire tout processus d'objectivation scientifique. Toutefois, parce que cette définition classique, trop restrictive, ne peut plus suffire, Freire intègre à sa démarche les deux

autres fonctions identifiées par Freitag, fonctions qui permettent de fournir la signification de l'action. La fonction expressive-normative ou fonction de valeur impose de tenir compte des orientations (valeurs, idéologies, etc.) qui caractérisent la dynamique sociale. Elle «correspond à la dimension culturelle au niveau social, en plus d'exprimer un certain rapport au monde socialement structuré. Elle inscrit ainsi au départ le processus d'objectivation dans le réel et elle projette les limites de l'instrument opératoire sur le réel exploré» (Lenoir, 1993, p.57). Pour sa part, la fonction de sens ancre cette action dans le social historique, dans le processus d'objectivation sociohistorique et renvoie par là à une *praxis* socialement, historiquement et spatialement déterminée. Si la signification a une source, la valeur, la fonction de sens vient relocaliser concrètement cette source, la rendre dynamique en la replaçant dans sa genèse. Elle vient resituer dans la perspective sociohistorique le processus d'objectivation scientifique et son ancrage, sa signification dans la réalité sociale.

Par la prise en compte des contextes externe et interne inséparable de la situation et qui l'ancre dans la réalité politique et culturelle et dans une perspective diachronique sociohistorique, par la centration sur l'être humains sujet et auteur de sa lecture du monde et de son agir social, par l'insistance sur la conceptualisation bien plus que sur la résolution de problèmes, par le recours à une conception constructionniste de l'apprentissage en réaction à une psychologisation de toutes les facettes de la vie qui désengagent les responsabilités sociales, Freire appréhende bien la notion de situation dans une perspective socio-anthropologique, politique et culturelle et adopte bien également une approche à caractère scientifique qui se distingue par la posture éthico-politique du formateur. Celui-ci s'appuie sur l'expérience vécue (la situation existentielle), non pour s'y complaire, mais pour s'en servir comme levier et processus de rupture avec le sens commun, en vue du développement de la conscience sociale alimentée par des savoirs praxiques. Freire évite ainsi deux dérives contemporaines sur le plan scientifique. D'une part, le réalisme naïf de l'objectivation culturelle (les discours de sens commun) et le réalisme théologico-spéculatif et les différentes formes du dogmatisme théorico-spéculatif (les discours dogmatiques) valorisent en le surdéterminant le moment théorique qu'ils associent à la pratique et à son sens immédiat, et minimisent en les sous-déterminant les deux autres moments du processus d'objectivation qui pourraient ébranler les certitudes théoriques. D'autre part, il rejette les modèles liant les moments théorique, empirique et opératoire, incluant le positivisme, à travers leurs différentes expressions centrées sur la fonction opératoire (formalisme, rationalisme, etc.) ou sur la fonction empirique (sensualisme, inductivisme, empirisme) qui ont dévalorisé, sinon évacué le moment théorique, en autonomisant l'un ou l'autre des deux autres moments – empirique et opératoire – du processus d'objectivation scientifique.

Or, ainsi que l'a fait remarquer Freitag (1986), la démarche scientifique «ne tient ni au recours à un système opératoire, ni à l'abstraction de déterminations empiriques, ni enfin, à la théorisation. Elle réside essentiellement dans ce qu'elle tend à contrôler systématiquement les rapports qu'elle établit entre ces trois moments fonctionnels, ce qui implique qu'au préalable elle ait identifié ces fonctions d'une manière pratique en établissant chacune d'elles comme le lieu d'une activité relativement autonome et autocontrôlée» (p.200). C'est précisément ce que fait Freire dans ses pratiques de formation en considérant, d'une part, que ces trois moments du processus d'objectivation scientifique ne s'autonomisent pas les uns face aux autres, mais qu'ils s'inscrivent dans un rapport dialectique où, d'autre part, en faisant assumer au moment théorique, qui est «porteur en même temps de la mémoire et de l'intentionnalité» (p.221), le rôle central de médiation synthétique dans le processus d'objectivation scientifique.

De plus, sa démarche n'ignore rien ni du processus d'attribution de significations symboliques à l'agir humain en fonction des normes sociales, de l'idéologie dominante, de son ancrage dans le réel (la fonction de valeur), ni de la réinscription de la signification symbolique (de la réalité construite) dans la temporalité sociohistorique (en tant que cas particulier du possible actualisé) qui assure la possibilité d'une intersubjectivité (la fonction de sens). Voilà, de notre point de vue, ce qui fait la richesse de la pensée de Freire et la pertinence de la notion de situation à laquelle il recourt en l'exploitant dans une perspective dynamique et transformatrice.

Bibliographie

- ALMEIDA M.G.A. (2002), « Dimensiones del concepto de formación en Paulo Freire », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.59-69.
- ANDLER D. (1987), « Problème. Une clé universelle ? », *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, S. Stengers (dir.), Paris, Seuil, pp.119-159.
- ANSART P. (1990), *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil.
- APPLE M.W. & NOVOA A. (dir.) (1998), « Um pedagogo brasileiro e mundial », *Paulo Freire : política e pedagogia*, M.W. Apple & A. Nóvoa (dir.), Porto, Porto Editora, pp.5-27.
- ARAÚJO FREIRE A.M. (2005), « Notas », *Pedagogía de la esperanza*, P. Freire, México, Siglo Veintiuno Editores, pp.192-226.
- ARAUJO FREIRE A.M. (2006), « La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France », *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, P. Freire, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp.13-27.
- ARIAS M.A. (2007), « José Martí y Paulo Freire : aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica », *Revista electrónica de investigación educativa*, n°9(1), pp.1-19. <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>.
- BARROW C.W., DIDOU-AUPETIT S. & MALLEA J. (2003), *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA ?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BARTOLOMÉ L.I. (2003), « Beyond the methods fetish : Toward a humanizing pedagogy », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.408-429.
- BERGER B. (1974), *Pyramids of sacrifice*, Harmondsworth, Pelican.
- BLANK G. (1990), « Vygotsky : The man and his cause », *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, L.C. Moll (dir.), pp.31-58.
- BOFF L. (2000), *A águia e a Galinha : uma metáfora da condição humana*, (34^e éd.), Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éditions de minuit.
- BROUSSEAU G. (1972), « Processus de mathématisation », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n°51(282), pp.57-84.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7(2), pp.33-115.
- BRU M. (2004), « La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp.63-76.
- BURBULES N.C. & TORRES C.A. (dir.) (2000), *Globalization and education. Critical perspectives*, New York, Routledge.
- CARNOY M. (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPE).
<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>
- DALE R. (2006), « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation », *Éducation et sociétés*, n°18(2), pp.35-53.
- DEWEY J. (1964), *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan, (1^{re} éd. 1916).
- DEWEY J. (1997), *How we think*, Mineola, NY, Dover Publications, (1^{re} éd. 1910).

- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FABRE M. (2000), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Séminaire de DEA, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation.
- FABRE M. (2005), « Les jeux mimétiques de la forme et du sens », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.207-222.
- FANON F. (1961), *Les damnés de la terre*, Paris, François Maspéro.
- FISCHBACH F. (1999), *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREIRE P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE P. (1971), *L'éducation : pratique de la liberté* (4^e éd.), Paris, Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1967).
- FREIRE P. (1972), *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*, Bogotá, Editores América Latina.
- FREIRE P. (1974a), *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspéro.
- FREIRE P. (1974b), *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas.
- FREIRE P. (1985), *The politics of education : Culture, power and liberation* (trad. D. Macedo), Boston, MA, Bergin and Garvey Publishers.
- FREIRE P. (1987), « Letter to north-american teachers », *Freire for the classroom*, I. Shor (dir.), Portsmouth, NJ, Boynton/Cook, pp.211-214.
- FREIRE P. (1996a), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (1996b), *Política y educación*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (1997a), *A la sombra de este arbol* (trad. A. Requejo), Barcelona, Roure (1^{re} éd. 1995).
- FREIRE P. (1997b), *La educación en la ciudad*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE P. (2005a), *Cartas a quien pretende enseñar* (10^e éd.), México, Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1993).
- FREIRE P. (2005b), *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6^e éd.), México, Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1992).
- FREIRE P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. J.-C. Régnier), Ramonville Saint-Agne, Éres (1^{re} éd. 1997).
- FREIRE P. & FAUNDEZ, A. (1989), *Learning to question : A pedagogy of liberation* (trad. Tony Coates), New York, Continuum.
- FREIRE P. & MACEDO D. (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (trad. S. Horvath), Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia (1^{re} éd. 1987).
- FREIRE P. & MACEDO D. (2003), « Rethinking literacy : A dialogue », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.354-364.
- FREIRE P. & SHOR I. (1992), *Medo e ousadia : o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREITAG M. (1986), *Dialectique et société*, Tome 1 – *Introduction à une théorie générale du symbolique*, Montréal, Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- GABEL J. (1962), *La fausse conscience. Essai sur la réification* (3^e éd.), Paris, Éditions de Minuit.
- GADOTTI M. (1989), *Convite a leitura de Paulo Freire*, São Paulo, Editora Scipione.
- GADOTTI M. (dir.) (2001a), *Paulo Freire : Uma Biobibliografia*, São Paulo, Cortez Editora.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>.

- GADOTTI M. (2001b), « A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho », *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*, M. Gadotti (dir.), São Paulo, Cortez Editora, pp.69-75.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>.
- GERGEN K.G. (2001), *Le constructionisme social. Une introduction* (trad. A. Robiolio), Lonay, Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1999).
- GERHARDT H.-P. (1993), « Paulo Freire », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°XXIII (3-4), pp.445-465.
- GILLET P. (1987), *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GIROUX H.A. (1997), *Os professores como intelectuais*, Porto Alegre, Artes Medicas.
- GOLDMANN L. (1959), *Recherches dialectiques*, Paris, Gallimard.
- GOLDMANN L. (1966), *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*, Paris, Éditions Gonthier.
- GOLDMANN L. (1970), *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard.
- GOLDMANN L. (1971), *La création culturelle dans la société moderne*, Paris, Denoël/Gonthier.
- GOLDMANN L. (1978), *Épistémologie et philosophie politique*, Paris, Denoël/Gonthier.
- GUEORGUIEVA V. (2004), *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*, Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- GUTIERREZ G. (1971), *Teología de la liberación. Perspectivas*, Lima, Centro de Estudios y Publicaciones.
- HABERMAS J. (1973), *La technique et la science comme "idéologie"*, Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- HABERMAS J. (1976), *Connaissance et intérêt* (trad. G. Cléménçon), Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- HEGEL G.W.F. (1941), *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite), Paris, Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- HONNETH A. (2005), *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad. S. Haber), Paris, Gallimard.
- HONNETH A. (2007), *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch), Paris, Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1992).
- JASPERS K. (1958), *Filosofía* (Vol.2). Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- LENOIR Y. (1993), « Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? », *Sens des didactiques et didactique du sens*, P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp.29-99.
- LENOIR Y. (1996), « Médiation cognitive et médiation didactique », *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, C. Raïsky & M. Caillot (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.223-251.
- LENOIR Y. (2002), « Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis : éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°24(1), pp.91-128.
- LENOIR Y. (2009), « Educational research in Quebec : Development, Issues, and Conceptions », *Encyclopaideia*, n°XIII (25), pp.89-118.
- LENOIR Y. (à paraître), « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi », *Instruire et/ou socialiser ? Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite. Regards croisés internationaux*, Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- LENOIR Y. & TUPIN F. (à paraître), « Introduction. Instruction et socialisation, des notions à clarifier », *Instruire et/ou socialiser ? Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite. Regards croisés internationaux*, Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval.
- LESSARD C. (2006), « La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations », *Éducation et sociétés*, n°18(2), pp.181-201.

- MCLAREN P. (2003), « Critical pedagogy : A look at the major concepts », *The critical pedagogy reader*, A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (dir.), New York, Routledge Falmer, pp.69-96.
- MACEDO D. & ARAÚJO FREIRE A.M. (2001), « (Mis)understanding Paulo Freire », *Handbook of research on teaching*, V. Richardson (dir.), Washington, DC, American Educational Research Association, pp.106-110.
- MARCUSE H. (1970), *Culture et société* (trad. G. Billy, D. Bresson & J.-B. Grasset), Paris, Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1965).
- MARTI J. (1953), *Pages choisies* (trad. Max Daireaux, Josep Carner & Émilie Noulet), Paris, Éditions Nagel.
- MARTI J. (2001), « Los pobres de la terra », *Obras completas (Vol.3)*, Centro de estudios martianos (dir.), La Habana, Centro de estudios Martianos-Karisma digital, pp.303-335.
- MOREIRA SANTOS S.M. (2002), « El papel político-pedagógico del profesor », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.321-332.
- PASTRE P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp.9-17.
- PASTRE P. (2008), « Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Éditions Octarès, pp.53-79.
- PEREIRA PINTO H. (2002), « El educador frente al conflicto de los saberes del alumno y los saberes escolares », *Paulo Freire y la formación de educadores : múltiples miradas*, A.M. Saul (dir.), México, Siglo Veintiuno Editores, pp.70-84.
- RENAULT E. (2004), *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte.
- ROUSSEAU J.-J. (1967), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion (1^{re} éd. 1762).
- SANTOS GOMEZ M. (s.d.), *La pedagogía de Paulo Freire : de la situación límite al diálogo como utopía*, Granada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
<http://168.243.1.4/facultad/chn/c1170/santos2.pdf>.
- SEARLE J.R. (2004), « Réalité institutionnelle et représentation linguistique », *Pierre Bourdieu, sociologue*, L. Pinto, G. Sapiro & P. Champagne (dir.), Paris, Fayard, pp.189-214.
- SHOR I. (1993), « Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy » *Paulo Freire. A critical encounter*, P. McLaren & P. Leonard (dir.), New York, Routledge, pp.25-35.
- TORRES R.M. (2005), « Prólogo », *Cartas a quien pretende enseñar*, P. Freire, México, Siglo Veintiuno Editores, pp.XI-XVIII.
- VERGNAUD G. (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », *Éducation permanente*, n°111, pp.19-31.
- VAN HAECHT A. (2005), « Les rhétoriques éducatives des organisations internationales recontextualisées en Communauté française de Belgique », *Revue de l'Institut de sociologie*, n°1-2, pp.115-127.
- VYGOTSKY L.S. (1987), *The collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol.1 - *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*, R. W. Rieber & A. S. Carton (dir.), (trad. N. Minick), New York, Plenum Press.
- WERTSCH J.V. (1995), « The need for action in sociocultural research », *Sociocultural studies of mind*, J.V. Wertsch, P. Del Río & A. Alvarez, (dir.), Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp.56-74.
- ZEAL L. (1969), *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo Veintiuno Ediciones.

Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté

François Audigier¹

Résumé

Après avoir connu une fortune certaine dans son association avec le terme de problème, le concept de situation se voit à nouveau remis au premier rang des préoccupations didactiques avec l'arrivée des curriculums par compétences. Ces dernières appellent nécessairement une réflexion renouvelée sur les situations. En effet, les compétences sont construites et mises en œuvre en situation. Elles portent aussi sur des objets spécifiques. Ainsi, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, principales disciplines de sciences sociales présentes à l'école obligatoire, étudient les actions humaines dans les sociétés présentes et passées. Le terme de situation renvoie donc à deux réalités différentes : la situation d'enseignement telle qu'elle est organisée et mise en œuvre par l'enseignant et la réalité sociale présente ou passée qui est étudiée. Dans ce texte, l'auteur dessine un parcours qui, depuis l'examen de quelques aspects des relations entre compétences et situations, le conduit à proposer deux fois deux distinctions pour décrire, comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage. Pour ce dernier moment, il s'appuie sur une recherche menée par une équipe de Suisse romande sur l'Education en vue du développement durable.

Depuis plusieurs décennies, le concept de situation est construit, débattu et utilisé par les didacticiens. Si la théorie des situations de Brousseau (1998) n'a guère inspiré de travaux dans les didactiques des disciplines de sciences sociales les plus présentes à l'École que sont la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, le concept de situation-problème s'y est beaucoup plus diffusé. L'affirmation massive des compétences dans le champ éducatif, en particulier dans la définition des curriculums scolaires, y compris ceux des enseignements disciplinaires, invite à reprendre à nouveaux frais le terme de situation. En effet, les auteurs qui travaillent plus particulièrement ce concept de compétence et ses usages, insistent tous sur le lien étroit entre compétence et situation. Il n'est de compétence, construite ou mise en œuvre, qu'en situation. Didacticien des sciences sociales, travaillant sur les disciplines énumérées ci-dessus, je m'intéresse ici aux significations et aux usages de ce terme de situation pour ces disciplines scolaires et leurs didactiques. Cet examen ouvre aux précisions ou reconstructions dont il pourrait faire l'objet au regard des spécificités de ces disciplines, de leurs finalités, de leurs contenus et de leurs rapports au monde social présent et passé, qui est, au-delà de leurs différences, l'objet d'étude commun à ces disciplines.

Dans un premier temps, l'exploration de quelques textes et curriculums officiels met en avant certains caractères spécifiques des compétences, en particulier de celles dites sociales. Celles-ci entretiennent des relations complexes voire ambiguës avec les disciplines, *a priori*, les plus concernées, les disciplines de sciences sociales. Cette exploration implique donc de différencier les disciplines enseignées à l'école qui, *a priori* toujours, n'ont pas le même rapport au monde et donc ne se positionnent pas de la même manière avec les compétences. Elle permet aussi de poser des éléments du contexte général dans lequel se produit l'insistance mise sur les compétences et de souligner le peu d'emploi du concept de situation. Dans un second temps, je prends appui sur une recherche portant sur l'*Education en vue du développement durable*² pour

¹ Professeur honoraire, Université de Genève.

² Cette recherche a été financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, de septembre 2007 à février 2009.

exposer l'idée selon laquelle la situation est l'objet d'une double construction et se réfère, dans mes disciplines, à deux réalités différentes. Particulière à ces disciplines qui étudient le monde social présent et passé, je laisse ouvert le débat sur la pertinence de cette construction dans d'autres champs disciplinaires. Ce texte se termine par l'énoncé de quelques conséquences sur les didactiques de ces disciplines et les recherches y afférentes.

Préambule

Avant de parcourir le cheminement qui me conduit à cette double construction que je crois heuristique pour nos didactiques, je balise l'espace de significations dans lequel je situe le terme de situation. Il en est de ce terme comme d'un très grand nombre de ceux que nous utilisons en sciences sociales pour décrire, analyser, étudier, comprendre les activités humaines, personnelles et sociales, domestiques, professionnelles et citoyennes, privées et publiques, difficile à cerner précisément, objet de significations et d'usages variés selon les théories et les projets de recherche dans lesquels il s'inscrit. Absent de divers dictionnaires consacrés à ces sciences – par exemple, les *Dictionnaire des sciences humaines* (2006), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (2005), *Dictionnaire de l'éducation* (2008), tous trois édités aux Presses Universitaires de France – il fait l'objet d'un article « Situations didactiques » dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter & al., 2010). Selon ce dernier (p.201), « une situation se définit dans l'espace et dans le temps ». Au-delà du fait qu'il s'agit d'une « notion multiforme » (p.202), toute situation didactique porte sur un objet et une ou des intentions d'apprentissage. Ces absences ou ce lien avec le terme de didactique ne signifient pas que seule l'expression « Situation didactique » aurait cours. En effet, pour ne prendre qu'un seul exemple, les travaux sur les activités sociales, en particulier professionnelles, donnent lieu à des usages à la fois pluriels, eux aussi, et renouvelés de situation comme en témoigne le numéro 10 de série *Raisons pratiques* sous le titre *La logique des situations* (de Fornel & Quéré, 1999). L'objet de ce numéro est de « renouveler l'analyse de l'écologie des activités sociales » en s'appuyant sur les œuvres de pragmatistes américains comme Dewey, Mead et Goffman. L'intérêt de ces approches est de placer l'acteur, sa perception de la situation, de ses enjeux, etc., et le rôle de l'environnement, au centre de l'analyse et de la réflexion pour mettre à distance l'importance accordée à l'idée de sujet rationnel, et mieux décrire et comprendre l'action. La situation didactique relève bien de ces éléments et de l'objet qui est l'enjeu de l'action.

Dans les disciplines de sciences sociales, cet objet renvoie toujours aussi aux actions humaines, actions humaines évidemment situées dans le temps, dans l'espace et dans une société, un groupe, un univers... Autrement dit, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté étudient des objets qui, nommés de manières très diverses – événements, périodes, thèmes, évolutions, aménagements, contextes... – renvoient tous à des situations où les actions humaines sont centrales. Ces situations étant collectives, je les appelle situations sociales, en donnant à ce terme, une signification générale qui ne préjuge pas de l'importance des dimensions économiques, politiques, culturelles, démographiques, juridiques, etc., mais les réunit potentiellement toutes. L'objet de mes disciplines sera donc désigné dans ce texte comme étant l'étude de situations sociales présentes et passées. Dès lors, le terme de situation ne préjuge pas de la façon dont l'enseignant organise la rencontre entre les élèves et les situations sociales qu'il soumet à l'étude.

1. Affichage des compétences, discrétion des situations, curriculums en question

Les textes officiels, notamment les curriculums prescrits, sont de plus en plus énoncés en termes de compétences ; en revanche, ils sont discrets sur les situations qui sont ou seraient en relation avec ces compétences. Certes, les deux termes ne se situent pas au même niveau de généralité. Les compétences sont énoncées à un niveau élevé de

généralité tandis que les situations renvoient, elles, à leur infinie diversité. La lecture que je fais de quelques-uns de ces textes s'intéresse en priorité à ce concept de compétence dans la mesure où ce dernier est devenu le terme organisateur de ces textes, plus encore la référence théorique et pratique pour inspirer, voire imposer, les modifications attendues, voulues, initiées dans les enseignements primaire et secondaire, dans l'évolution, les changements, l'organisation et la gestion des systèmes éducatifs. Ce n'est pas le lieu de reprendre la très abondante littérature qui le concerne³. Conformément à l'objet de ce dossier, je me limite à ce qui, au-delà des débats, désaccords et combats, est un point commun des diverses conceptions de la compétence, à savoir le concept de situation.

Il convient aussi de ne pas oublier que, même si son origine est diverse, le concept de compétence, en éducation comme dans d'autres domaines, s'inscrit dans une perspective théorique différente de celle du béhaviorisme sur lequel la pédagogie par les objectifs était très largement fondée. En effet, les compétences devraient renouveler très profondément la réflexion concernant les relations entre, d'une part les savoirs, savoir-faire, attitudes, d'autre part les situations et compétences ainsi que des termes comme celui de ressources. Mettre en œuvre des compétences et faire preuve de leur maîtrise, impliquent la mobilisation de ressources en situation. Dans les fréquents débats, souvent conflictuels, où compétences et savoirs sont opposés, les défenseurs des premières rappellent que les savoirs sont des ressources nécessaires, construits et mobilisés en situation et que, à ce titre, on ne saurait opposer compétences et savoirs.

Enfin, ces nouvelles orientations arrivent dans des systèmes scolaires historiquement construits depuis plus d'un siècle. Historiens, sociologues et didacticiens se réfèrent fréquemment aux concepts de forme scolaire (Chartier, Compère & Julia, 1976 ; Vincent, Lahire & Thin, 1993 ; Audigier, 2005) et de discipline scolaire (Chervel, 1988) pour en décrire certaines caractéristiques, notamment celles qui organisent les savoirs enseignés et les contenus d'enseignement en référence aux finalités de l'éducation scolaire. Si le découpage des disciplines est un élément fondateur de nos systèmes scolaires, la prise en compte rigoureuse des compétences remet en cause ce découpage. S'ouvre ainsi l'immense chantier des relations entre les trois termes compétences, situations et disciplines scolaires.

■ **Compétences et situations**

Pour ouvrir la réflexion sur les relations entre compétences et disciplines scolaires, je m'appuie ici sur deux textes. Le premier est la proposition COM(2005)548 « Recommandation du parlement européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », texte de 2005 dont l'annexe reprend et commente ces compétences telles qu'elles ont été énoncées dans des textes antérieurs depuis plus de dix ans. Le second est le socle commun de connaissances et de compétences censé redéfinir l'enseignement obligatoire en France, décret publié dans le *Journal officiel de la République française* le 12 juillet 2006⁴. Le texte du Parlement européen définit huit compétences :

- « 1. *Communication dans la langue maternelle*
- 2. *Communication dans une langue étrangère*

³ Parmi les nombreuses publications sur les compétences, on se reportera avec profit à la mise en débat de ce concept et de ses usages dans Joaquim Dolz & Edmée Ollagnier (2002), ou encore, par exemple, pour une présentation contextualisée et critique du concept de compétence à Ropé (2008). Pour les relations compétences et curriculums, voir dans deux perspectives différentes, Audigier & Tutiaux-Guillon (2008) en particulier le texte de Legendre, Ettayebi, Operti & Jonnaert (2008), ainsi que Mallet (2010).

⁴ Je ne cite pas ici d'autres textes que j'ai également examinés pour cette analyse et qui en confirment les lignes principales. Parmi ces textes :

- La partie des « Socles de compétences » de l'« Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire » qui concerne la « Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique », telle qu'elle est publiée par la Ministère de la Communauté française de Belgique en date de mai 1999.
- La partie du plan d'études vaudois qui traite de l'éducation à la citoyenneté introduite en classes de 8^e et de 9^e depuis la rentrée 2006, soit les deux dernières années de l'école obligatoire.
- Le plan d'études romand qui entre actuellement en application.
- Les programmes du Québec, dans les chapitres qui traitent de l'univers social.

3. *Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie*
4. *Culture numérique*
5. *Apprendre à apprendre*
6. *Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques*
7. *Esprit d'entreprise et*
8. *Sensibilité culturelle »*

De son côté, le décret du 12 juillet 2006 qui fait suite à la recommandation du Haut conseil de l'éducation en date du 23 mars 2006, définit sept compétences :

- « 1. *La maîtrise de la langue française*
2. *La pratique d'une langue vivante étrangère*
3. *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*
4. *Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication*
5. *Les compétences sociales et civiques*
6. *La culture humaniste*
7. *Autonomie et initiative »*

Sans que le second texte soit un décalque strict du premier, une comparaison rapide montre aisément leurs nombreux points communs. Les trois premières compétences sont quasiment identiques. La quatrième est très proche dans les deux textes comme le sont également la sixième de l'UE et la cinquième en France. L'association se fait aussi simplement entre la huitième de l'UE et la sixième en France et l'on peut rapprocher, sans les identifier totalement, la quatrième de l'UE et la septième en France. Seule la septième de l'UE n'a pas de correspondance en France. Il faut peut-être y voir un effet de prudence pour une formule qui, dans le cadre de l'UE, renvoie à une compréhension qui associe l'esprit d'entreprise et la capacité de l'individu à prendre des initiatives, à construire et mettre en œuvre des projets, alors que l'entreprise renvoie, avant tout en France, au monde économique.

Après être énoncées sous forme de liste, ces compétences donnent chacune lieu à des précisions et développements. Sans que les relations soient énoncées terme à terme, ces derniers suggèrent certains rapprochements entre compétences et disciplines scolaires. Toutefois, il semble bien que les auteurs aient tenté de dépasser les frontières disciplinaires. Par exemple, le décret de 2006 en France, précise : « Chaque compétence qui le (le socle) constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences ». Voilà qui est clair ou semble clair, on ne saurait associer strictement et de manière univoque chaque compétence avec une discipline scolaire actuellement présente à l'École. Si l'on suit cette affirmation, un curriculum par compétences devrait se traduire, d'une manière ou d'une autre, sinon par une redéfinition systématique des différents domaines de savoir, de leurs contenus et de leurs frontières, du moins par des indications sur leurs rapports possibles et souhaitables, sur un plan épistémologique et pédagogique.

De plus, que ce soit dans les commentaires de ces textes ou dans les curriculums et autres plans d'études qui en découlent, au moins en principe, on voit s'affirmer de nouveaux objets, de nouvelles intentions d'enseignement qui ne prennent pas place, eux aussi de manière univoque, dans les disciplines scolaires existantes. Domaines généraux de formation ici, domaines de formation générale ailleurs, souvent énoncés sous forme d'Éducation à..., ces objets et intentions font route avec les compétences pour inviter à ces redéfinitions.⁵

Ainsi, si les relations entre compétences et disciplines scolaires ne sont pas précisées, toute opérationnalisation de ces orientations demande d'en faire l'exercice. Je rappelle que celles-ci arrivent dans des systèmes éducatifs qui se sont construits et développés autour de la forme scolaire avec un découpage des savoirs en disciplines scolaires distinctes les unes des autres. Dès lors, le constat est simple ; les trois premières compétences correspondent à des disciplines

⁵ Je mets à part l'éducation à la citoyenneté qui a, ou devrait avoir, une place particulière dans les systèmes éducatifs des sociétés démocratiques.

scolaires que chacun reconnaît aisément. Quant aux cinq suivantes, nous y lisons une grande hétérogénéité. Dans les deux textes, culture numérique et maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication constituent un même domaine dont les modalités d'introduction font débat depuis des lustres, même s'il semble que, actuellement, le choix de leur intégration dans les disciplines existantes soit majoritaire. Apprendre à apprendre et autonomie et initiative peuvent être prises en charge par toutes les disciplines. Sensibilité culturelle et culture humaniste renvoient en priorité aux disciplines artistiques mais aussi à la littérature, à l'histoire et aux autres sciences sociales, voire à l'ensemble des savoirs scolaires (Citton, 2010).

Restent, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques et les compétences sociales et civiques (Je les appellerai désormais : compétences sociales⁶). Les développements dont elles font l'objet entassent un ensemble d'aptitudes, de connaissances, de contenus, de pratiques, d'attitudes, très hétérogène. L'accumulation de tout ce qu'il conviendrait de permettre aux élèves de construire dessine une sorte de portrait idéal de l'adulte de demain. Elles renvoient à des situations sociales présentes ou passées, vécues ou à vivre, sociales ou professionnelles, etc., autant de situations qui sont l'objet même des trois disciplines de sciences sociales. Mais, on ne peut les identifier simplement et de manière univoque à l'une d'elles, que ce soit l'histoire, la géographie ou l'éducation à la citoyenneté, du moins telles que ces disciplines sont énoncées dans les curriculums.

Dès lors, le dilemme est posé : faut-il organiser les curriculums à partir de ces disciplines ? Cela implique de faire une analyse précise de ce que chacune peut apporter à la construction de ces compétences. Mais, cette analyse risque alors de faire apparaître que leur définition actuelle est souvent insuffisante pour couvrir les ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences. Ou faut-il organiser ces mêmes curriculums à partir des compétences qu'elles sont censées aider à construire ? Si l'on part des compétences telles qu'elles sont définies *a priori*, il est aisé d'anticiper qu'un certain nombre de ressources nécessaires à leur construction, à leur maîtrise et à leur mobilisation ne s'inscrit pas dans les disciplines existantes. Si certaines peuvent sans doute être repérées dans des sciences sociales qui ne sont pas, pas encore, dans les curriculums de l'école obligatoire, d'autres sont multidisciplinaires, voire a-disciplinaires (Audigier, 2001). Enfin, les commentaires font aussi référence à des objets de formation qui prennent place de manière explicite ou non dans ce que j'ai rangé sous la formule des Éducation à.... Celles-ci renvoient encore plus explicitement à des situations de vie, que ce soient des situations sociales courantes ou des situations professionnelles. Puisque les compétences sociales n'ont de sens qu'en situation, il reste alors à énoncer les critères avec lesquels choisir et délimiter les situations présentes et passées qui seraient pertinentes à étudier.

■ *Essais d'interprétation*

Avant d'aller plus avant dans l'exploration des relations entre compétences sociales et disciplines de sciences sociales pour introduire les effets de ces relations sur le concept de situation, je m'arrête un instant sur le contexte de l'introduction des compétences. Ce contexte et ce qu'il implique a des conséquences directes sur le choix et la délimitation des situations sociales qu'il convient d'étudier pour construire ces compétences sociales.

Questions à résoudre

Ma première interrogation porte sur les raisons pour lesquelles les curriculums par objectifs qui se sont répandus dans les années septante, font place aujourd'hui aux compétences. Ces curriculums succédaient eux-mêmes à des curriculums scolaires qui mettaient en avant les contenus d'enseignement⁷, présupposant que ceux-ci se transformeraient en contenus

⁶ Pour le sens de ce terme, voir par exemple Drozda-Senkowska & Huguet (2003) et l'article éponyme dans le *Dictionnaire de l'éducation* publié sous la direction d'Agnès van Zanten (2008).

⁷ Je fais référence ici plus particulièrement à ce que j'appellerai la tradition latine. Pour éviter la caricature sur une École d'autrefois qui ne serait que gavage des cerveaux, voir, par exemple, l'analyse des instructions pour l'enseignement de l'histoire dans les lycées français publiées en 1890 in Audigier (2008). Les curriculums et programmes d'enseignement de toutes les disciplines scolaires ont toujours évolué sous l'influence de divers facteurs. Toutefois, l'arrivée de la pédagogie par

d'apprentissage. Il faut donc prendre acte du fait que ces curriculums ne donnaient pas, ne donnent pas suffisamment satisfaction, plus exactement que les apprentissages demandés à l'École n'étaient pas, ne sont pas, suffisants pour répondre aux demandes de la société. Nous trouvons ainsi pêle-mêle et sans prétention d'exhaustivité :

- la prise en compte de ce qui est analysé en termes d'échec scolaire pour une partie trop importante des jeunes,
- la critique devant des contenus d'enseignement jugés trop fragmentés en disciplines concurrentes et trop éloignés de la vie réelle, notamment professionnelle,
- à partir de là, la dénonciation de ces contenus comme n'ayant guère de sens pour une proportion de plus en plus grande d'élèves,
- un désarroi sur les contenus d'enseignement, entre culture commune, socle commun... et diversification croissante de nos sociétés et donc des besoins de formation,
- la critique portée aux précédentes réformes, en particulier à la pédagogie par les objectifs qui, dans certaines disciplines, a conduit à une fragmentation des dits objectifs, eux-mêmes recyclés dans un enseignement de savoirs et de savoir-faire qui a peu changé⁸.

À ces différentes critiques adressées à l'école et connues de tous, s'ajoutent les pressions venant du « haut », telles la manière dont des organisations internationales comme l'OCDE interviennent dans la conception et le pilotage des systèmes éducatifs non seulement par le biais de leurs études et de leurs recommandations, mais plus encore par l'effet induit des enquêtes internationales comme PISA. Rappelons que ces dernières concernent les trois premières compétences et les disciplines correspondantes⁹.

Un triple changement

Si je reprends le concept de forme scolaire, je rappelle qu'il est mis en relation avec un mode de socialisation particulier, celui qui correspond au développement des sociétés occidentales depuis les XVII^e-XVIII^e siècles. Or, les intentions et nouvelles orientations des curriculums telles que les annonce la référence aux compétences s'inscrivent dans un contexte marqué par trois changements majeurs : changement du régime des savoirs, changement du régime de temporalité, changement du régime de socialisation¹⁰. Les savoirs légitimes ne sont plus nécessairement ou seulement ceux qui, construits dans des institutions et par des personnes dont c'est le métier, tiennent leur légitimité du fait qu'ils sont réputés vrais, au moins provisoirement. Les savoirs légitimes sont ceux qui sont utiles, qui « marchent », avec lesquels, grâce auxquels les individus peuvent agir pour eux et pour la société. L'utilité et l'efficacité tiennent lieu de légitimité. Or l'une et l'autre ne s'éprouvent qu'en situation, en situation d'action. Les savoirs ne sont plus transmis et appris pour résoudre des problèmes scolaires, mais comme des ressources mobilisables en situation.

Notre conception du temps se modifie avec la mise en cause du temps hérité de la modernité et l'extension de ce que l'historien François Hartog appelle le présentisme (2002). Autrement dit au temps de la modernité qui énonce un futur marqué par le progrès, disponible à l'initiative humaine et par là nouveau, succède un temps marqué par un présent perpétuel, un futur incertain, voire inquiétant, une crise de l'avenir. Notre regard sur le passé en est profondément modifié comme en témoigne aujourd'hui l'importance accordée aux mémoires et au patrimoine. Quant à la socialisation, elle n'est plus pensée, seulement, comme l'insertion d'un individu dans son environnement local, familial et professionnel, mais comme une mise à disposition de ce même individu aux données et aux contraintes d'un marché du travail (et de la consommation ?),

les objectifs modifie considérablement le regard en mettant l'élève, l'apprenant, au centre de la définition des contenus et, possiblement, des pratiques d'enseignement.

⁸ Je remarque ici l'extraordinaire capacité des autorités scolaires et des systèmes éducatifs à ignorer l'histoire de l'école, les effets des réformes antérieures, à ne jamais analyser les raisons des difficultés au-delà de quelques propos généraux, etc.

⁹ Une analyse des raisons pour lesquelles les autres compétences, notamment les compétences sociales, sont tenues à l'écart de ce dispositif, serait nécessaire mais elle excède les limites de ce texte.

¹⁰ Pour une présentation un peu plus développée, voir Audigier (2010a), texte écrit en 2006.

marché qui est désormais conçu selon des conditions communes aux États de l'OCDE. Le terme d'employability exprime simplement et clairement cette orientation¹¹.

Désormais, nos systèmes scolaires sont orientés, doivent être orientés, pour répondre à cette injonction majeure qui est de produire des individus capables de se placer sur le marché du travail, toujours disponibles et mobiles, aptes à faire face à toute nouvelle situation. Ce souci d'une formation pour une insertion professionnelle n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau est l'importance mise sur elle, plus encore la manière dont elle est conçue. Celle-ci n'est plus conçue de manière distincte selon les États, voire selon des échelons politiques et administratifs inférieurs comme les régions ou les cantons, mais dans une perspective mondiale. Autrement dit, les compétences que l'École doit construire sont pensées comme des conditions nécessaires pour s'insérer sur un marché du travail dont les caractéristiques et les exigences de base sont les mêmes partout, sinon sur la planète, du moins dans les États développés et ceux en forte croissance. À la sortie de l'École obligatoire, avant les différenciations des formations ou avant que celles-ci ne soient trop importantes, l'élève doit avoir maîtrisé des compétences nécessaires pour faire face aux situations professionnelles auxquelles il sera exposé. Bien que ne fixant pas de seuil de réussite, les enquêtes PISA esquissent, de fait, le contenu de ces « niveaux ». Les critiques adressées à l'École agissent comme des justifications aux changements en cours.

Un peu de recul historique

Lorsque l'école obligatoire s'est mise en place dans nos sociétés démocratiques, la plupart des textes définissent les intentions de formation, même si ces mots ne sont pas employés en tant que tels, comme devant permettre aux individus d'être de bons pères ou de bonnes mères de famille (avec un statut de l'épouse soumise à son mari), de bons citoyens-citoyennes (impôts et pour les hommes le vote et le service militaire), de bien exercer leur métier, une triple insertion familiale, sociale et politique, professionnelle. Il s'agit de munir chaque élève de savoirs et de savoir-faire, de développer chez lui des attitudes, le tout lui permettant de faire face aux situations familiales, sociales et politiques, professionnelles. Ce ne sont pas les situations qui commandent les curriculums mais une conception des savoirs scolaires qui les pensent comme des conditions nécessaires, voire suffisantes, pour y faire face, pour permettre à chacun d'avoir les comportements requis. Les situations, aussi bien que les savoirs, sont pensées comme relativement stables et non en perpétuels renouvellements et diversifications. Les rôles de chacun sont en grande partie prédéterminés par les appartenances sociales et territoriales.

Cette évolution renouvelle aussi la manière dont se posent deux très anciens débats qui dépassent l'École tout en lui étant intrinsèquement attachés. Le premier relève de l'opposition-relation obligée entre normalisation et critique. Cette tension a été dépassée, voire niée, sous diverses formules telles que « le savoir émancipe ». Il existe(rait) des savoirs scientifiquement construits qui sont/seraient sources de prises de position raisonnées. C'est au nom de ces savoirs que s'opère la critique des préjugés. Les savoirs sont ainsi dans une double position de norme de pensée, sous l'idée, certes non exprimée comme telle mais irrigant les enseignements primaire et secondaire, que la science dit le vrai, même provisoirement, et de référence critique, puisque c'est en son nom que s'opère la dite critique. Les comportements attendus dans la société résulteraient de leur maîtrise raisonnée. Cette manière de penser, évidemment trop vite rappelée, se heurte constamment à nos expériences, y compris scientifiques. Il n'y a pas de science unifiée et stable permettant de penser le social, encore moins de décider et d'agir. La diversité des paradigmes dans les sciences sociales est aujourd'hui largement admise. La place des valeurs et des croyances pour ne pas parler de l'affectif et de l'émotionnel est aujourd'hui de plus en plus reconnue dans la décision et dans l'action. Celle des rapports de force et des intérêts l'est depuis fort longtemps, même si l'École ne sait pas quoi en faire puisque ces rapports marquent des divisions dans la société et que l'École a horreur de ce qui divise.

Le second débat est posé dès la Grèce antique. Il oppose un enseignement humaniste qui inscrit l'individu dans une continuité culturelle à partir de la fréquentation des grandes œuvres et un

¹¹ Remarquons que dans le *Dictionnaire de l'éducation* (van Zanten, 2008), il n'y a pas d'article *Compétence* mais un article *Compétences et employabilité* et un autre *Savoirs et compétences*.

enseignement plus lié à la vie qui met en avant l'observation et l'étude de situations sociales telles qu'elles se présentent à l'individu. « Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées (...). L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers : elle permet à l'homme de se situer dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de la communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée : elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains » (Chervel & Compère, 1997, p.25).

2. Situations et disciplines scolaires

Dans cette section je reviens plus précisément sur les relations entre compétences sociales et disciplines scolaires de sciences sociales avant de proposer un modèle pour différencier les disciplines

scolaires. Cette différenciation est indispensable pour mettre en œuvre de manière raisonnée des travaux qui mobilisent et construisent des relations entre plusieurs disciplines, mobilisation et construction tout aussi indispensables pour faire face aux situations qu'elles soient personnelles ou sociales, professionnelles ou citoyennes.

■ Situations et disciplines scolaires

Pour penser les relations entre compétences, situations et disciplines scolaires, nous sommes bien face au dilemme évoqué à la fin de la section 1.2. sur l'organisation des curriculums, dilemme que je rappelle ainsi de manière générale ; convient-il :

- de mettre en place des situations scolaires qui sont systématiquement élaborées et conduites pour construire des ressources explicitement identifiées, rangées dans des branches ou des disciplines scolaires dont les appellations correspondent plus ou moins à des disciplines académiques ?
- ou de mettre en place des situations scolaires qui sont élaborées et conçues en référence à des situations sociales où telles ou telles compétence sont mises en œuvre ? Les ressources nécessaires à l'expression des compétences requises par la situation sont ici construites et mobilisées... en situation.

Dans le premier cas, la construction de ces ressources se fait de manière prioritaire par des exercices scolaires systématiques, selon les logiques des disciplines scolaires. Il reste alors à inventer et à introduire des situations où ces ressources sont mobilisées pour donner corps à des compétences requises par celles-là. Cette conception repose aussi sur une hypothèse forte concernant le transfert des apprentissages d'une situation à une autre, en particulier d'une situation scolaire à une situation sociale.

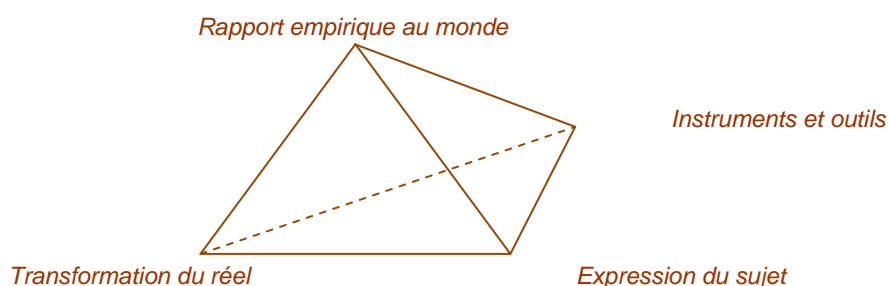
Dans le second cas, rien ne garantit *a priori* que la situation mise en place permette la construction des ressources attendues par le système scolaire. Même si les ressources nécessaires et les modalités de leur mobilisation sont clairement identifiées, d'une part les ressources sont toujours actualisées selon la spécificité de celle-ci. D'autre part rien ne dit que pour prendre en charge une situation complexe, répondre aux défis qu'elle pose, etc., ce soit toujours les mêmes ressources qui sont mobilisées par tous les individus, encore moins construites lorsque la situation est une situation d'apprentissage. La réflexion doit aussi faire place au fait que les situations sont tendues vers l'action et la décision. Or dans une situation sociale, les compétences sociales requises et mises en œuvre sont loin de se réduire à des compétences liées à des univers scientifiques.

Enfin, il faut aussi considérer les spécificités des ressources que l'on peut rattacher aux sciences sociales et aux enseignements correspondants. On ne saurait oublier le caractère textuel des sciences socio-historiques, pour reprendre ce qualificatif formalisé par Jean-Claude Passeron

(1991). Ces sciences produisent des textes en langage naturel qui raisonnent ces situations selon les problématiques, les théories de référence et les concepts spécifiques de telle ou telle science sociale. Les objets étudiés sont des situations sociales à différents niveaux de généralité, découpés selon différentes échelles temporelles, spatiales et sociales. C'est la connaissance et la maîtrise de situations diverses, multiples, variées... qui permettent la conceptualisation et la théorisation, à l'une et l'autre d'avoir du sens.

■ **Différencier les disciplines**

Que ce soit pour examiner les correspondances entre les compétences et les disciplines scolaires ou entre les *Éducation à...* et les mêmes disciplines scolaires ou encore pour répondre aux injonctions de multidisciplinarité, il est essentiel de différencier ces disciplines. Pour ce faire et dans les limites de ce texte, je propose un petit modèle sous forme de tétraèdre :



Toute discipline est une combinaison particulière d'intentions, de finalités, d'objets, qui se distribuent entre ces quatre pôles :

- la construction d'instruments, d'outils,
- l'expression de la personne au moyen d'autres langages que les seuls oral et verbal,
- des savoirs empiriques sur le monde que celui-ci soit naturel ou social,
- l'action sur la réalité et sa transformation.

Aucune discipline n'est uniquement attachée à un seul pôle, mais les intensités sont différentes. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture est aussi un des buts de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, mais leur but premier est la construction de savoirs empiriques sur le monde social ainsi que de savoirs sur la manière dont les premiers sont construits. L'éducation à la citoyenneté a pour but principal de construire des compétences destinées à transformer le réel par l'action collective et pour ce faire, elle mobilise en particulier des savoirs sur les mondes juridique et politique. Toutefois, quelles que soient les distances qu'elles ont avec les différents pôles, le rapport empirique au monde est dominant, dans les disciplines de sciences sociales (Audigier, 2006).

3. Situations d'enseignement-apprentissage : une double construction

Avant de traiter de l'univers scolaire, j'effectue un détour dans un univers particulier, l'univers judiciaire, détour destiné à préciser la manière dont se construisent les relations entre finalités d'une institution et les situations, pratiques et savoirs spécifiques de cette même institution. Le domaine

de la justice est particulièrement éclairant puisque la justice met en scène une situation pour traiter d'une autre situation en vue de construire une décision argumentée. Le jeu qui se construit entre ces différentes situations, leurs significations et leurs enjeux, est utile pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage dans mes disciplines ; il ouvre à des distinctions qui lèvent certaines confusions. Pour ce faire, je m'appuie sur la recherche *Éducation en vue du développement durable*. Outre son objet principal, à savoir l'étude de la contribution des

disciplines de sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable, cette recherche met en œuvre des situations de débat dans les classes. Une manière complémentaire de penser le concept de situation s'ouvre alors.

■ Situation ?

Un dédoublement de sens. Exemple de la situation judiciaire

La situation judiciaire permet, sur un exemple qui n'est pas scolaire, d'introduire l'idée d'une double construction de la situation qui s'y opère. J'emprunte pour cela d'une part aux travaux de Jérôme Bruner (2002, notamment le chapitre 2, *Récit de justice et récit littéraire*), d'autre part à ceux de François Ost (Ost & van de Kerchove, 2002).

La situation judiciaire a pour but de produire une décision selon certaines normes, procédures et principes. Elle est construite, organisée et conduite par ce but. Celui-ci définit une série de contraintes et de nécessités qui règlent la forme et la dynamique de la situation : par exemple, la présence d'un tiers, la référence à des textes juridiques, loi, doctrine ou jurisprudence, le débat contradictoire, etc. Nous avons là un premier niveau de construction de la situation. Ainsi établie et mise en forme, la situation judiciaire existe pour que des personnes, individus ou groupes, viennent dire les raisons de leur conflit, rendre compte d'actes reçus comme délictueux, etc. ; ces événements vécus par ces personnes sont mis en contexte, en situation. Ils sont « racontés » mais ils ne le sont pas « n'importe comment ». Ils sont racontés pour que les buts de la situation judiciaire soient atteints, autrement dit pour qu'une décision soit prise et argumentée. Les récits que les différentes personnes impliquées dans la situation judiciaire produisent le sont selon des formes rhétoriques spécifiques : identifier des acteurs, nommer et qualifier le conflit pour qu'il entre dans les catégories du droit, etc. Les situations sociales de référence, celles qui comportent des actes soumis à jugement, sont donc racontées selon les normes et finalités de la situation judiciaire. Le terme de situation désigne bien deux réalités différentes : la situation judiciaire ; la situation sociale exposée et jugée. Le récit et l'exposition de la seconde dépend des règles de fonctionnement et des finalités de la première.

Si nous allons un peu plus loin, la situation judiciaire est, en quelque sorte, auto-référée à l'intérieur de l'institution. La situation sociale jugée est dans une position différente puisqu'elle se réfère à une situation sociale que j'appelle réelle malgré l'ambiguïté de ce terme, celle qui a été vécue par les acteurs. Pour la seconde, nous avons une nouvelle double construction : la situation sociale réelle et la situation sociale jugée.

■ ***La double construction scolaire : l'exemple d'une recherche sur l'Education en vue du développement durable (EDD)***

Si je transpose cette double construction de la situation judiciaire pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, je distingue, d'une part la situation didactique comme situation construite pour produire un apprentissage, au sens du dispositif scolaire mis en œuvre, d'autre part la situation sociale étudiée par les élèves. Cette dernière n'est pas un décalque simple d'une situation sociale réelle qui serait simplement transférée en classe. Qu'ils soient étudiés en termes de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) ou de discipline scolaire (Chervel, 1988) ou encore référés à la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1993), il est indispensable de ne pas oublier les processus et contraintes de scolarisation des savoirs (Audigier, 2010b). Il s'agit de construire une situation sociale qui sera étudiée pour produire un apprentissage.

L'exemple de la recherche sur l'EDD (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011)¹² permet d'illustrer cette double construction et ouvre un autre niveau d'analyse. Dans une société démocratique, l'EDD a pour finalité de contribuer à la formation du citoyen ; en principe, elle n'a

¹² Ainsi que le site de l'équipe <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.html> où de nombreuses communications de membres de l'équipe dans divers colloques sont disponibles.

pas pour finalité l'imposition non raisonnée et non critique de comportements décidés par on ne sait quels pouvoirs au nom d'on ne sait quel bon sens. Il importe donc de construire des savoirs et des compétences qui permettent à ce citoyen d'intervenir dans le débat public et de participer aux décisions collectives, de construire et de faire des choix raisonnés. L'EDD n'a pas non plus pour objet la formation d'un spécialiste. Devant une question ou une situation sociale qui soulève débats et controverses, et appelle une décision, le citoyen devrait avoir construit des outils d'analyse et de choix, et être formé à les mobiliser pour comprendre la situation et ses enjeux, élaborer une réponse, développer une action, en relation avec les autres acteurs sociaux.

Mais, l'EDD traite de cette catégorie d'objets sociaux qui ne sont pas disciplinaires et pour lesquels les pressions sociales et les injonctions se font de plus en plus intenses afin qu'elles soient introduites dans les curriculums. Cette introduction peut être faite selon les deux possibilités déjà énoncées et qui construisent chacune des relations différentes entre l'EDD et les disciplines scolaires :

- partir de l'objet développement durable tel qu'il existe dans nos sociétés : chacun se rend aisément compte du fait que, cet objet étant construit de manières diverses, contradictoires, etc., sa scolarisation est particulièrement difficile. Autrement dit, au nom de quoi, selon quelle légitimité, un enseignant ou une équipe d'enseignants, choisira-t-il/elle, tel contenu, telle entrée, telle thématique, tel point de vue, tel document, tel exercice ?
- partir des disciplines scolaires telles qu'elles existent ou telles que l'on souhaiterait qu'elles existassent, analyser comment ces disciplines construisent l'objet DD, introduire un travail sur le DD à partir des problématiques et thématiques disciplinaires. On se heurte alors aux limites propres des différentes disciplines et sciences de référence dont aucune ne constitue une référence exhaustive pour étudier toutes les dimensions d'une situation sociale.

Dans la recherche que nous menons, nous avons choisi la seconde perspective qui, quelles que soient ses limites, est la plus propice à assurer la construction d'outils rigoureux autour des concepts et des modes de pensée disciplinaires. La problématique de la recherche relève d'une complémentarité dialectique entre les moments de détour et les moments de retour. Le détour consiste à apprendre à étudier une question controversée ou une situation sociale « réelle », en faisant un détour par les univers que constituent des disciplines scolaires de sciences sociales afin de construire des savoirs – questionnements, concepts, méthodes, configurations langagières, etc. – qui sont propres à ces disciplines. Le retour consiste à mettre les élèves dans une situation où ils sont en condition de mobiliser ces savoirs dans l'étude d'une autre situation sociale, dans un processus de décision, dans le développement d'une action à entreprendre. Il y a donc un retour de ces savoirs, au sens large du terme, vers l'étude de situations sociales et de questions controversées, vers la décision et l'action, en se situant, de manière raisonnée et critique, selon un point de vue relatif au développement durable. Il va de soi que si la phase du détour est élaborée et mise en œuvre de manière intentionnelle et maîtrisée par l'enseignant, celle du retour est ouverte et n'implique pas, par elle-même, l'usage des savoirs construits durant le détour, même si cet usage est attendu.

Ce retour implique donc la mise en place d'une situation didactique qui soit propice à cette attente, une mobilisation de savoirs dont la phase de détour a, en principe, permis la construction. Compte tenu de l'intention de formation du citoyen et du caractère débattu du DD et plus encore des choix qu'il implique, choix qui sont résolument politiques, nous avons retenu des situations de débat. Pour les construire, un nouveau chantier s'ouvre, celui de son cadrage théorique et pratique. Celui-ci se fait en référence aux différentes situations de débat qui existent dans la société, comme autant de situations pouvant servir de référence pour construire les débats scolaires. Comme pour les situations sociales scolaires, le débat scolaire est une construction spécifique qui emprunte à différentes références tout en étant finalisé par les apprentissages qui sont en jeu. Les relations entre les débats dans la société et les débats scolaires ouvrent alors une nouvelle distinction, un nouveau dédoublement. Dans le cas de cette recherche, il y a la situation de débat mise en œuvre dans la classe et la ou les situations de débat telles qu'elles existent hors de l'École et qui servent de références plus ou moins directes pour construire la première.

L'usage du concept de situation dans mes disciplines implique alors d'opérer une double distinction :

- la situation sociale étudiée, celle qui est choisie et élaborée en référence à une situation sociale réelle ; j'appelle la première situation sociale scolaire, la seconde situation sociale de référence ;
- la situation scolaire au sens de dispositif scolaire de travail, pour notre exemple, la situation de débat. Elle aussi se réfère ou peut se référer à des situations de la vie qui sont de type « débat ». Pour la différencier de la première, je l'appellerai dispositif social de référence.

Il y a donc un premier jeu entre la situation sociale de référence et la situation sociale scolaire et un second jeu entre le dispositif scolaire et le dispositif social de référence. Cette construction s'inspire évidemment des travaux de Jean-Louis Martinand sur les pratiques sociales de référence (1984). Elle les prolonge et s'en distingue, d'une part parce que le concept même de situation sociale de référence renvoie à une réalité plus complexe que celui de pratique sociale de référence, avec des acteurs, des enjeux, un contexte, etc., d'autre part parce qu'elle sépare, pour analyse, ce qui est la situation sociale étudiée et ce qui relève de ce que j'ai appelé le dispositif. Cette distinction entre situation et dispositif ne recouvre pas une autre plus habituelle entre contenus et méthodes. Par exemple, l'apprentissage du débat ne se réduit pas à l'apprentissage de méthode ; il implique notamment la connaissance des procédures qu'il convient de respecter pour former le citoyen et de la signification de ces procédures au regard de certaines valeurs.

4. Et alors ?

Au terme de ce parcours, de nombreux développements seraient nécessaires pour préciser certains points, les mettre en discussion, relever certaines objections possibles, introduire les usages de cette construction sur nos didactiques. Dans un premier temps, il conviendrait de revenir sur les possibilités de construire un curriculum par compétences qui ne fasse pas l'impasse sur les situations à mettre en œuvre et à étudier pour construire et mobiliser les dites compétences. Je fais miennes ici les réserves ou les critiques de Crahay et quelques autres (Crahay, 2006) sur la difficulté voire l'impossibilité de construire des familles de situations, une typologie des situations dans des domaines où ces dernières sont non seulement quasiment infinies, mais également ouvertes à l'avenir.

Quant à l'usage de cette construction dans mes disciplines, elle me semble conduire à des analyses plus rigoureuses des situations didactiques, en particulier, sur les processus de scolarisation ou de construction didactique des situations et des dispositifs scolaires. Ainsi, pour rester dans le cadre de la recherche évoquée dans ce texte, les élèves n'ont pas étudié les inondations au Bangladesh durant l'été 2007 mais ont visionné quelques minutes d'un télé-journal, analysé cinq ou six textes et images, deux ou trois graphiques, trois ou quatre cartes, etc. Autrement dit, les choix des objets précisément étudiés, à considérer aussi dans leurs dimensions matérielles, ont construit une situation scolaire spécifique. L'étude et la compréhension des apprentissages des élèves implique d'analyser celle-ci du triple point de vue propre à notre champ disciplinaire : social, temporel, spatial. Social, pour identifier et délimiter les acteurs et les actions, les enjeux, les intérêts, etc. Temporel, pour délimiter la durée ou les durées prises en compte, celles dans lesquelles s'inscrivent les actions explicites des acteurs. Spatial, pour délimiter l'espace, les espaces sur et dans lesquels s'inscrivent ces actions et acteurs. Ces trois dimensions dessinent le cadre dans lequel la compréhension de la situation sociale de référence devenue situation sociale scolaire et les apprentissages correspondants se construisent et se développent. L'analyse du dispositif, que ce soit celui mis en place pour l'étude de la situation sociale ou celui du débat, appelle aussi une analyse particulière. En effet, les finalités de nos disciplines ne se réduisent pas, depuis longtemps, à l'apprentissage de savoirs factuels, déclaratifs, mais appellent aussi une initiation aux démarches et aux méthodes qui leur sont propres. Se nouent alors, de manière indissociable, comme les deux faces d'une même pièce de monnaie, des relations entre situation sociale étudiée et dispositif de travail. Dès lors,

toujours à titre d'exemple, l'analyse des interactions dans la situation de débat doit prendre en compte les spécificités de la situation étudiée, du dispositif de travail et de leurs relations.

Enfin, pour terminer ce texte, je déplace à nouveau le curseur et soulève un ultime chantier, celui de la culture. Comme je l'ai écrit dans la première partie, un usage rigoureux des compétences ouvre à des curriculums qui privilégient des savoirs directement opérationnels, comme si l'utilité et l'efficacité étaient les conditions suffisantes du sens. Malgré un renvoi par-ci ou par-là, elle évacue ce qui relève de la transmission et de la construction de savoirs que j'appelle ici culturels, au sens de savoirs qui construisent une vision du monde, une conception de la vie commune et d'un destin partagé qui ne soient pas réduits à des savoirs opérationnels ou procéduraux, ce que les allemands appellent une *Weltanschauung*. Dans les disciplines et les domaines traités ici, cela renvoie immédiatement au choix des situations étudiées et d'une part, pour reprendre cette trilogie, à leur délimitation spatiale, temporelle et sociale, d'autre part au point de vue adopté pour dire ces situations. Autrement dit, que choisir dans l'immensité des expériences et situations qu'ont vécues et que vivent les humains ? Chacun comprendra aisément que l'enseignement ne construit pas la même appartenance au monde si j'étudie en histoire, les peurs et les interdits alimentaires à telle ou telle époque et non les fêtes et divertissements, en géographie, les effets des biocarburants sur l'alimentation mondiale ou les différents régimes alimentaires à la surface du globe pour en louer la diversité, ou si en éducation à la citoyenneté, j'insiste sur les obligations et interdictions ou sur les libertés pour construire une conception de la loi et du droit. Le choix des situations étudiées et des situations-dispositifs mis en œuvre relève alors de critères qui ne sont pas seulement scientifiques, mais politiques et éthiques.

Bibliographie

AUDIGIER F. (2001), « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, G. Baillat & J.-P. Renard (dir.), Paris, Reims, CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, pp.43-59.

AUDIGIER F. (2008), « Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les "dispositions" qui introduisent les programmes de 1890 par Ernest Lavisse », *Cartable de Clio*, n°8, pp.133-144.

AUDIGIER F. (2006), « Interdisciplinarity at School - Theoretical and Practical Questions regarding History, Geography and Civic Education », *Journal of Social Science Education*, n°4, <http://www.jsse.org/2006/2006-4/audigier-interdisciplinarity-at-school>

AUDIGIER F. (2005), « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.103-122.

AUDIGIER F. (2010a), « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? L'exemple des éducations à..., domaines généraux de formation », *École, médiations et réformes curriculaires, perspectives internationales*, R. Malet (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.29-38.

AUDIGIER F. (2010b), « Enseigner l'histoire, la géographie, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation », *Mésavoirs. Etudes sur la (dé)formation par la transmission*, P. Humel (dir.), Paris, Philologicum, pp.177-190.

AUDIGIER F., FINK N., FREUDIGER N. & HAEBERLI P. (dir.) (2011), « L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°130.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2004), *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck.

BROUSSEAU G. (1998), *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BRUNER J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.

CHARTIER R., COMPERE M.-M. & JULIA D. (1976), *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES.

CHERVEL A. & COMPERE M.-M. (1997), « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, pp.5-38, (Numéro spécial, Les humanités classiques).

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, pp.59-119.

CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CITTON Y. (2010), *L'avenir des humanités*, Paris, La Découverte.

CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.97-110.

De FERNEL M. & QUERE L. (dir.) (1999), *La logique des situations*, Paris, Editions de l'École des Hautes Études en sciences sociales.

DOLZ J. & OLAGNIER E. (dir.) (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

DROZDA-SENKOWSKA E. & HUGUET P. (2003), « Acquisition et régulation des compétences sociales », *Les sciences cognitives et l'école*, M. Kail & M. Fayol (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.153-212.

ETTAYEBI M., OPERTTI R. & JONNAERD P. (dir.), (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan.

HARTOG F. (2002), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil.

MALET R. (dir) (2010), *Ecole, médiations et réformes curriculaires, perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.

MARTINAND J.-L. (1984), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

OST F. & VAN DE KERCHOVE M. (2002), *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.

PASSERON J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

REUTER Y. (dir.) (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

ROPE F. (2008), « Savoirs et compétences », *Dictionnaire de l'éducation*, A. van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.603-608.

VAN ZANTEN A. (dir.) (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Thèse d'État, Université de Lille.

VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1993), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique

Joaquim Dolz
Frédéric Tupin¹

Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une progression ayant donné lieu à une réflexion et à plusieurs publications successives initiées en 2006. Après avoir tenté d'élargir les frontières de la notion de situation et de son usage pour éclairer les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'effet des apports de la sociologie (Tupin, 2006) puis, plaidé pour une appréhension conjointe du « sujet épistémique » et du « sujet social », via l'organisation d'un dialogue entre didactique et sociologie (Tupin & Dolz, 2008), le présent article vise à revisiter la stratification de la notion de situation et de son usage, sous l'angle particulier de la co-présence des langues dans la société, à l'école et dans la classe. Ce texte met en perspective un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues. Les caractéristiques du matériau linguistique semblent à cet égard confronter le système didactique à un objet particulier, celui des connaissances et pratiques langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La transversalité de cet objet qui embrasse des statuts forts différents, des contenus multiples et d'importantes variations d'usage réinterroge les liens à tisser entre les « phénomènes internes » et « phénomènes externes » à la classe. Cette hétérogénéité qui caractérise tant les situations scolaires que leurs traductions didactiques nécessite une mise en lumière grâce aux approches croisées de la sociolinguistique et des didactiques des langues. La prochaine étape consistera à réactiver un modèle articulant « face interne » et « face externe » des situations d'enseignement-apprentissage dans le mouvement dialectique qui les unit.

Prolongeant les débats initiés lors de rencontres du Réseau international de recherche en Education et en Formation² (REF - Symposium Lenoir et al., Sherbrooke, 2007) et visant à affiner le trait d'union entre « enseigner » et « apprendre », nous avons questionné la notion de situation et l'étendue de son périmètre de deux points de vue croisés d'orientations sociologique et didactique (Tupin & Dolz, 2008). Chemin faisant, le lien à tisser entre les « phénomènes internes » à la classe et les « phénomènes externes » nous est apparu comme particulièrement important pour repenser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Dans le cas de la didactique des langues, l'étude du système didactique est confrontée à un objet particulier : les pratiques et les connaissances langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La réalité de l'objet « langues » a ceci de particulier qu'elle se révèle être intrinsèquement transversale, appelant à des contenus multiples appartenant à plusieurs réalités : langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère, langues d'enseignement... qui mettent simultanément en question, sur les deux plans, « interne » et « externe », la notion de situation. De plus, ces langues présentent des variations d'usage importantes selon les régions du monde où elles sont parlées. Et de surcroît, elles jouissent d'un statut différent selon les pays et les systèmes éducatifs examinés. Enfin, elles sont en relation les unes avec les autres dans les contextes plurilingues, cas le plus fréquent, en dépit des représentations dominantes.

¹ Joaquim Dolz, Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève & Frédéric Tupin, Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de La Réunion.

² Le Réseau international de recherche en Education et en Formation (Réseau REF) est né en 1989. Il organise tous les deux ans, dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Québec, Suisse), des rencontres entre chercheurs en éducation.

Cette transversalité et cette hétérogénéité se retrouvent tant dans les situations scolaires que dans leurs traductions didactiques et méritent, de notre point de vue commun, d'être mises en lumière grâce aux travaux de recherche en sociolinguistique et en didactique des langues.

A partir de ces travaux, nous explorerons différents *registres d'emploi* de la notion de situation, telle qu'elle est mobilisée par différents auteurs, et nous tenterons d'approcher les frontières d'une nouvelle conceptualisation dans le cadre d'une socio-didactique des langues.

1. Cadre général et étapes de notre démarche

Avant d'aborder la notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage des langues, il convient de retracer brièvement la dynamique générale ayant abouti à nous interroger sur la pertinence de la notion en question et les différentes étapes de ces investigations, parcours qui

permettra de replacer le présent texte dans un ensemble, plus vaste, qui se veut progressif et cohérent.

En amont de la réactivation de la notion de situation et d'une interrogation quant à sa fécondité, la réflexion s'est engagée par un approfondissement des phénomènes qui motivent les interactions entre action des enseignants et activité des élèves (Tupin, 2006). Elle a pris pour premier miroir le schéma des relations entre enseignement et apprentissage, tel qu'il est proposé par Bru, Altet et Blanchard-Laville (RFP, 2004), favorisant un bilan critique de nos propres travaux. S'il n'est pas envisageable de revenir ici sur l'ensemble des éléments explorés, il convient néanmoins d'insister sur la question nodale des contextes. De ce point de vue, la notion de situation sera comprise ici comme intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissages. Il s'agit donc de dégager les contraintes particulières des contextes extérieurs aux systèmes didactiques (déterminations et enjeux socio-historiques des pratiques sociales de référence, des disciplines scolaires et de la classe, comprise ici comme une institution sociale) et d'autre part, de caractériser le milieu construit dans le but de faire apprendre un objet d'enseignement, dans notre cas : un ou plusieurs aspect(s) de la langue (conditions et dispositifs pour favoriser l'apprentissage, fonctionnements des interactions didactiques le permettant, etc.).

Cette réflexion consacrée à la question des contextes, à leur prise en compte — ou non — dans les situations de classe, à leur impact sur les modalités d'enseignement ainsi que sur les acquisitions, se trouve à la jonction de l'ensemble constitué par « les conditions créées par l'enseignant en situation » et de celui relatif au « travail et à l'activité des élèves ». Nous tenons pour un « acquis de la recherche »³ que la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, par la politique éducative ou encore linguistique mises en place. L'impact de ces éléments relatifs aux contextes se devrait d'être pensé comme « englobant et transversal » (Tupin, 2006, p.202). Au niveau interne, la classe en tant qu'espace d'interactions sociales n'existe que grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions didactiques qui s'y développent. Cependant, au niveau externe, il n'en demeure pas moins que les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que l'organisation des savoirs de référence.

Cette double dimension conduit à une schématisation sous forme d'un macro-système, laquelle place les situations (« internes ») d'enseignement-apprentissage au centre d'une succession de cercles contextuels concentriques (« externes ») — contexte proximal, contexte médian et macro-contextes —, environnements sociétaux, institutionnels et situationnels qui déterminent, pour partie, les processus d'enseignement-apprentissage sans pour autant en épuiser ni la dynamique, ni le sens (Tupin, 2006, pp.213-214). Les contextes agissent et interagissent sur les

³ Position qui reste débattue dans la communauté scientifique.

situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour potentiellement modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe.

Cette réciprocité se doit d'être théorisée, théorisation que nous développons par étapes *via* un dialogue alternatif entre point(s) de vue sociologique(s) et point(s) de vue didactique(s). Ce dialogue est motivé par les limites de chacun de ces champs constitués, avec une tendance des travaux sociologiques à « négliger les savoirs » et à « ignorer les mécanismes cognitifs » tandis que le risque qui guette les didactiques est « d'aseptiser le social », pour reprendre l'expression de Françoise Ropé (2001, p.42).

La première étape de ce cheminement a consisté en une relecture de la notion de situation à l'aide de clefs sociologiques (Tupin, 2007). La théorisation d'Anthony Giddens (1987), notamment, a permis de traiter de la réciprocité en question en ce sens qu'elle ménage un équilibre interprétatif entre la lecture des pratiques d'enseignement-apprentissage dans leur dynamique interne et les incidences de leurs contextes. Pour ce faire, dans l'ouvrage précité, Giddens s'essaie à conjuguer une sociologie de l'action et une sociologie des structures sociales qu'il conçoit, dans un même élan, par le mouvement d'un « équilibre circulaire ».

Pour rappel, point central de cet équilibre, le concept de structuration envisage les structures sociales comme produit dynamique, c'est-à-dire comme « procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace, *via* la dualité du structurel » (Giddens, 1987, p.444). Cette « dualité du structurel » constitue le noyau dynamique de la théorie de Giddens en ce sens que « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois les conditions et les résultats des agents qui font partie de ces systèmes » (p.15). « Pour lui, la contrainte structurelle procède du caractère contextuel de l'action, "c'est-à-dire du caractère donné des propriétés structurelles, pour des acteurs situés (dans l'espace-temps)" (Giddens, *ibid.*, p.234). Si forte soit-elle, la contrainte structurelle ne s'impose pas indépendamment des raisons et des motifs qu'ont les agents pour se comporter comme ils le font » (Van Haecht, 2006, p.127).

Cette théorie autorise l'émergence d'un lien entre le concept de « situation didactique » et un périmètre, plus large, accordé à la notion de « situation » dans l'univers sociologique.

La seconde étape engagée (Tupin & Dolz, 2008) a consisté à poser les bases de la nécessaire intensification du débat scientifique entre sociologues et didacticiens ; espaces de dialogue à conforter au profit d'une connaissance plus fine des processus d'enseignement-apprentissage au coeur desquels la notion de situation, revisitée, occupe une place de choix. Cette approche interdisciplinaire prend appui sur une tentative de re-définition de la situation conçue comme la résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe — habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants — et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel.

Lors des deux premières étapes, le versant sociologique a occupé une place de premier plan, relativement au manque d'intérêt que la notion de « situation » a soulevé, dans cette enceinte disciplinaire, en tant que concept potentiellement éclairant au regard de la compréhension fine des processus d'enseignement-apprentissage. Par un mouvement de balancier, nous avons fait le choix, lors de cette troisième contribution, qui est l'objet de cet article, de rétablir l'équilibre disciplinaire en convoquant de nouveau le regard didactique sous l'angle particulier de l'enseignement-apprentissage des langues.

Cette troisième étape nous a conduits, pour les besoins de l'exposé, à scinder de façon provisoire et relativement artificielle le versant « interne » et le versant « externe » de la situation. Cette dichotomie ponctuera, sciemment, la suite de ce texte. En prenant cette option, nous avons bien conscience que la dimension dialectique contenue dans nos tentatives de définition de la situation s'est relativement effacée au profit d'un découpage nettement plus « binaire » et partant, « statique ». Autrement dit, l'on pourrait affirmer que l'option retenue ici entraîne une « déperdition » sur le plan de l'appréhension de la dynamique processuelle inhérente à nos

objets de recherche. Mais, dans le même temps, ce découpage provisoire nous permet de mieux sérier les différents pans de la complexité des phénomènes étudiés.

La dynamique générale de notre approche étant posée, nous allons désormais consacrer la suite de ce texte à décliner un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues.

2. La notion de situation en didactique des langues

Discipline émergente qui étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues, la didactique des langues se donne comme objet d'étude les relations qui s'établissent entre les trois pôles du système didactique constitué par l'enseignant, l'élève et la langue et/ou les langues

enseignée(s). Cette réflexion sur l'enseignement des langues dans le cadre scolaire vise la rationalisation des contenus et des démarches d'enseignement en fonction des finalités poursuivies.

La didactique des langues se trouve, de fait, au carrefour d'autres disciplines contributives comme la linguistique, la psychologie et la sociologie. Si elle établit des liens soutenus avec la psycholinguistique, la linguistique acquisitionnelle et la sociolinguistique, dans le même temps elle s'oppose à une vision applicationniste des objets abordés par ces sub-disciplines aux situations d'enseignement-apprentissage (Dolz, 2004). La pluralité des points de vue convoqués, nourris par les disciplines contributives évoquées précédemment, n'est pas uniquement le théâtre ou le résultat de perspectives théoriques différentes. Elle provient également de la différence entre les travaux qui cherchent à résoudre des problèmes sociaux et éducatifs d'une part, et de l'autre des approches qui cherchent à comprendre le fonctionnement du système didactique générant de nouveaux savoirs sur celui-ci (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004).

La didactique des langues se trouve donc à la croisée des chemins entre théorie(s) et pratique(s) et sollicite la notion de situation à plusieurs niveaux que nous allons, conformément à ce que nous annonçons précédemment, parcourir.

■ *Les institutions*

Le système didactique peut être considéré comme relevant d'une situation institutionnelle particulière, celle de la classe. Du point de vue « externe », l'étude de cette « situation institutionnelle » suppose l'analyse des relations complexes entre les politiques éducatives instituées et les institutions d'enseignement au sein desquelles s'insère le système didactique. Du point de vue « interne », elle implique surtout l'analyse des contraintes qui interviennent dans les « situations didactiques » produites dans la dynamique de la classe. L'approche anthropologique du didactique de Chevallard (2003) attribue une grande importance au processus dialectique qui se joue entre l'enseignant, l'élève et leurs institutions de référence. En didactique des langues, la question des institutions et des mécanismes de transposition institutionnelle s'avère décisive dès lors que la langue, objet de l'enseignement, est en elle-même une institution sociale et que les mécanismes de transposition institutionnelle des savoir-faire (lecture, écriture, maîtrise de l'orthographe) et des savoirs linguistiques grammaticaux sont au cœur même de la naissance et du développement de l'école. Les acteurs du système didactique sont, de manière directe ou indirecte, des sujets institutionnels et se trouvent de ce fait « assujettis » par les situations institutionnelles.

■ *Les enjeux socio-historiques de la discipline scolaire*

Le rapport à l'enseignement des langues est sous l'influence aiguë d'enjeux socio-historiques. La mission attribuée historiquement au français, par exemple, étudiée par Chervel (2006), facilite la compréhension des choix et de l'évolution des contenus de l'enseignement. Cette analyse historique permet de cerner également comment les pratiques scolaires du passé se cristallisent

sur les pratiques actuelles. Les démarches didactiques dominantes sont souvent le résultat de configurations séculaires appuyées sur les grandes conceptions philosophiques et grammaticales et sur les positionnements épistémologiques qui caractérisent les études du langage. Les tensions et les implications mutuelles entre les croyances sur la langue, de l'ordre de la sphère sociale, et les savoirs, élaborés par la sphère savante, sont une constante dans l'histoire de l'enseignement des langues à prendre en considération parce qu'elles reviennent de manière récurrente. Par ailleurs, l'histoire de l'enseignement d'une même langue présente généralement des différences notables si elle est abordée comme une langue maternelle ou bien comme une langue étrangère (Puren, 1989).

■ **La forme scolaire**

Si les langues jouent un rôle majeur dans la socialisation, celle-ci est marquée, nous l'avons évoqué, par les institutions où elle se réalise. Dans ce sens, la forme scolaire est une modalité spécifique de socialisation qui change de l'école maternelle à l'école primaire et secondaire (Thévenaz-Christen, 2004). La forme scolaire contribue à fournir un modèle canonique des langues enseignées (Tenorth, 1999) réunissant aussi bien la langue d'instruction (en même temps objet et outil d'enseignement) et les différentes langues qui constituent aussi des disciplines scolaires. La « logique disciplinaire » est donc un élément à prendre en considération pour traiter de la complexité des situations d'enseignement. Dans ce cadre, *le statut des langues scolaires* enseignées détermine, pour une large mesure, les contenus et les démarches d'enseignement.

■ **Les curriculums et la transposition didactique**

L'élaboration et la prise en considération des programmes scolaires constitue, également, un aspect central de la didactique des langues. Dans une perspective axée sur la sociologie de la connaissance, Verret (1975) a été le premier auteur à utiliser la notion de *transposition didactique* pour analyser les formes nécessaires à l'adaptation des savoirs produits par la communauté « des savants » de façon à les rendre enseignables et susceptibles d'être appris. La désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmation, la publicité et le contrôle des acquisitions en sont les principales caractéristiques.

Dans cette veine, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que les langues intégrées dans les curriculas sont organisées en champs et domaines (lecture, écriture, oral, grammaire, conjugaison, lexique, littérature, etc.). La programmation justifie l'ordre de ces savoirs qui, dans le cas des langues (mais également dans d'autres cas), incluent aussi des dimensions de savoir-faire. Suite aux travaux de Chevallard (1985/1991) sur la transposition didactique, les didacticiens des langues ont essayé, à leur tour, de comprendre les conditions qui gèrent le processus d'adaptation des savoirs aux possibilités d'apprentissage des élèves. Ces travaux concernent d'une part, l'étude des documents pédagogiques dans lesquels on peut observer la transformation qui va « des savoirs savants » ou « des savoirs de l'environnement sociétal » vers le système d'enseignement (transposition externe) et d'autre part, les transformations des objets enseignés dans la dynamique des interactions en classe (transposition interne) (Canelas-Trevisi, 1997 ; Schneuwly & Dolz, 2009).

En amont de ces deux versants de la transposition, les curriculums intègrent les prescriptions institutionnelles. Ces prescriptions dépendent généralement des politiques linguistiques qui donnent la possibilité, ou non, d'intégrer les différentes langues en présence. Pour autant, la recherche met en évidence le fait que les curriculums effectivement réalisés par les enseignants s'éloignent souvent des modèles uniques préétablis. L'adaptation aux capacités langagières et/ou aux besoins langagiers des apprenants suppose de ce point de vue l'adoption de modèles multidimensionnels qui cherchent à aborder les situations inédites qui se présentent au cours de l'action. A ce propos, les outils et les manuels à disposition des enseignants ont un effet sur le curriculum effectif. Un curriculum ouvert permet un travail différencié, adapté à la diversité langagière des apprenants. Ici, la place de l'enseignant est fondamentale puisqu'il est censé concevoir le projet pédagogique mais peut être davantage encore l'ajuster à la réalité des

locuteurs, c'est-à-dire le contextualiser. S'agissant de l'ensemble des langues de l'école, ce sont, dans des situations optimales, les équipes pédagogiques qui cherchent une articulation entre le travail réalisé pour assurer la progression des apprentissages entre les différents degrés et pour coordonner les différentes langues enseignées. Ce travail de gestion est possible uniquement si les établissements scolaires ont un certain degré d'autonomie pour réaliser des adaptations curriculaires. Enfin, le « curriculum appris » est celui qui est atteint par les apprenants. A cet égard, les portfolios des langues essaient de réunir les informations permettant de suivre les apprentissages des élèves dans les différentes langues apprises.

■ **Les situations plurilingues**

Parmi les vecteurs de mise en œuvre de ces marges d'autonomie, tant de la part des enseignants que des établissements, l'optique du plurilinguisme social conduit à des tentatives d'aménagement des langues à l'école. Ces tentatives prennent en considération des facteurs comme les langues en contact dans l'environnement scolaire, l'évolution démographique et les mouvements migratoires. La diversité culturelle et l'hétérogénéité linguistique de la classe font l'objet d'une réflexion et de propositions de démarches de différenciation en fonction des profils des élèves. Par ailleurs, les demandes sociales à propos de l'enseignement des langues ne cessent d'augmenter. Dans cette optique, un ensemble de facteurs méritent d'être retenus en vue d'une meilleure compréhension des situations didactiques :

- la vitalité et les rapports entre les langues en contact (langues en présence, relations de proximité ou de distance entre ces langues, vitalité sociolinguistique) ;
- les attitudes et représentations sur les langues en présence (notamment à propos des langues d'origine et d'accueil) ;
- le profil linguistique des apprenants (niveau de développement des différentes langues chez les élèves, itinéraire linguistique suivi au cours de leur formation, répertoire linguistique, phénomènes d'interlangue, réactions dans les situations exolingues, etc.) ;
- le niveau d'intégration des apprenants ;
- la prise en compte du niveau socio-économique, culturel et des capacités langagières des parents ;
- la place de ces langues dans l'institution scolaire.

■ **Les conditions d'une « formation efficace »**

L'ingénierie didactique vise à élaborer des démarches et des dispositifs d'enseignement. Pour identifier les conditions d'un « enseignement efficace », la recherche en didactique observe les situations didactiques, le milieu créé pour les développer, le contrat didactique qui s'établit et les interactions didactiques qui le caractérisent (Brousseau, 1986).

Traditionnellement, l'enseignement scolaire des langues se fixe des finalités communicatives, réflexives et culturelles. Les premières sont actuellement privilégiées et concernent les savoir-faire linguistiques tels que « produire et comprendre des textes divers à l'oral et à l'écrit », ce qui exige une attention particulière aux situations de communication permettant la mise en pratique des langues. Pour l'enseignement de la production orale et écrite, des démarches appelées « *séquences didactiques* » ont été développées ces dernières années (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces démarches axées sur une modélisation didactique des genres textuels identifient les principaux problèmes linguistiques des apprenants et proposent une rationalisation de l'organisation de la production textuelle. Les finalités réflexives cherchent à développer les capacités métalangagières des apprenants (prendre de la distance, analyser, argumenter) et supposent généralement l'élaboration de dispositifs didactiques impliquant des situations-problème à résoudre. La finalité culturelle cherche, quant à elle, à transmettre les spécificités culturelles associées aux langues ainsi que la découverte des textes du patrimoine littéraire. Les dispositifs didactiques impliquent alors, là encore, une contextualisation et un travail d'analyse et de commentaire impliquant des mouvements collectifs interprétatifs (Ronveaux, 2005).

■ Les interactions didactiques

Un nombre important de travaux sur les interactions verbales en classe (Pekarek, 1999) ont contribué à mieux caractériser le discours de la classe de langue. Grâce à ces études, nous connaissons aujourd'hui un nombre non négligeable de caractéristiques des *situations contextuelles et collectives* conduisant à l'apprentissage. Les travaux sur les interactions didactiques se sont davantage intéressés à l'étude des transformations que subissent les objets enseignés en cours d'enseignement et aux gestes professionnels des enseignants qui rendent possibles ces transformations (Schneuwly & Dolz, 2009).

Conformément aux différents éléments que nous venons de passer en revue, l'objet « langues » est multidimensionnel et implique la *notion de situation* à différents niveaux. Au niveau externe, les situations concernent les dimensions institutionnelles, disciplinaires, socio-historiques, socio-linguistiques et curriculaires qui exercent une influence sur les phénomènes d'enseignement/apprentissage. Nous soulignons aussi les aspects associés au plurilinguisme qui nous paraissent au cœur des préoccupations actuelles pour diverses raisons (évoquées précédemment) dont les mouvements migratoires et la demande sociale... Au plan interne, nous avons mis en évidence les caractéristiques des situations didactiques au sens large du terme, impliquant les conditions d'une « intervention potentiellement efficace » dans la salle de classe, le contrat didactique entre l'enseignant et les élèves et les contraintes qui régissent les interactions didactiques.

En réalité, au-delà des nécessités liées à cette présentation schématique, les niveaux « interne » et « externe » s'entrecroisent. La recherche, comme nous le verrons, met notamment en évidence comment les dimensions socio-historiques émergent dans les pratiques enseignantes au niveau des objets enseignés. Ces objets qui, de fait, se devraient d'être souples et « adaptatifs » convoquent des objets du passé et sont souvent le résultat de sédimentations de pratiques anciennes qui se combinent avec les pratiques innovantes. Pour autant, les rapports entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné ne devraient pas être nécessairement « descendants » et des observations sur le curriculum effectivement enseigné pourraient, à un moment donné, avoir une influence sur les transformations du curriculum prescrit.

En ce qui concerne le plurilinguisme, les situations sociolinguistiques, le statut et la valorisation des langues dans les institutions scolaires font partie intégrante des éléments externes ayant une influence sur le procès de l'enseignement-apprentissage. Mais la présence dans les classes d'un nombre important d'élèves alloglottes ainsi que le profil linguistique des élèves font également partie des contraintes internes aux situations didactiques. Elles se conjuguent avec une actualisation, dans l'action, de l'influence des contraintes extérieures à l'univers propre de la classe. Enfin, l'éclatement des lieux et des moments d'apprentissage des langues pour pratiquer l'expression montre également l'intérêt de la prise en compte des différentes faces et dimensions spatio-temporelles des situations dans l'enseignement des langues.

3. L'interactionnisme socio-discursif

Dans le cadre du paradigme dit de l'« interactionnisme socio-discursif » (Bronckart, 1996), le caractère social et contextualisé de l'activité langagière est mis en évidence à plusieurs niveaux. Rappelons que ce courant considère l'action réciproque des membres du groupe et les systèmes de communication qui le rendent possible

comme un phénomène majeur dans l'élaboration des connaissances. Les activités langagières constituent à la fois le reflet et le principal instrument des interactions sociales ; elles sont par ailleurs, dans le cas de la didactique des langues, l'objet même des appropriations. D'une manière générale, suivant notre perspective, l'activité langagière s'organise sur plusieurs niveaux.

Le premier niveau concerne les dimensions socio-historiques qui contribuent à organiser fonctionnellement le langage. Toute activité langagière se réalise dans le cadre de formations sociales (Foucault, 1969). Elle est donc héritière de pratiques historiques qui jouent un rôle dans son « formatage ». Les conditions de production dans lesquelles ces pratiques se sont développées et les formes d'interaction sémiotiques qui les caractérisent laissent leurs empreintes lors de l'actualisation d'une activité langagière. On peut dire que les propriétés structurelles et fonctionnelles de ces activités constituent un produit de la socialisation et cristallisent tout un héritage culturel. La socialisation se fait par le langage qui médiatise un passé culturel mais le langage est aussi le résultat du processus de socialisation de ce passé culturel. L'activité langagière est une construction collective, structurée historiquement par le milieu social. Ce dernier organise, au travers du langage, aussi bien le monde objectif que le monde subjectif.

Le deuxième niveau concerne le caractère contextualisé et collectif de l'activité langagière. Il pose la question de l'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social. Et il envisage également le fait que ces productions sont inscrites dans les activités du groupe et sont systématiquement soumises à une évaluation sociale (Dolz & Bronckart, 2000). Les conditions de production des textes exercent une influence sur les activités langagières. Pourtant, la situation concrète d'une action langagière n'est pas exclusivement « externe » et directement observable. Bonckart (1996, p.93) parle de « situation d'action intériorisée » pour se référer aux représentations de l'agent ayant une influence sur la production d'un texte. Le producteur et le récepteur d'un texte disposent de représentations intériorisées. Ces représentations contribuent à déclencher ce que Schneuwly (1988) appelle la base d'orientation d'une production langagière. L'influence du contexte n'est donc pas envisagée de manière mécanique mais par le jeu complexe des représentations de l'agent à propos de la situation dans laquelle celui-ci pense se trouver. Bronckart (1996) insiste sur les facteurs qui exercent une influence nécessaire sur les représentations de l'agent. Ces facteurs concernent tant le monde physique, le monde social et l'univers subjectif.

Concernant le monde physique, il est important de relever des facteurs tels que le lieu et le moment de production, le producteur et le récepteur. Les échanges langagiers sont donc marqués par les modalités matérielles orales et/ou écrites de la situation de production et par ses coordonnées spatio-temporelles.

Du côté du monde social, les formes d'interaction impliquent des normes, des valeurs et des règles du groupe ainsi que l'image que l'on donne de soi-même dans les interactions. La situation est donc marquée d'une part par le but recherché et d'autre part par les positions sociales qui se jouent dans l'interaction : celle de l'énonciateur (enseignant, élève, avocat, autorité, etc.), celle du destinataire et du statut qui lui est attribué dans le texte produit. Définis *a priori*, ces paramètres concrétisent et actualisent leurs propriétés socio-subjectives dans la dynamique même de l'action où s'expriment les différentes voix. L'évaluation sociale de la situation d'interaction joue alors un rôle majeur dans la mobilisation effective des ressources qui se déploient aussi bien dans le marquage des rôles sociaux que de l'image de soi.

Le statut théorique et didactique de l'interactionnisme présente à ce titre des différences notables selon les auteurs (Bronckart, Bulea & Poulliot, 2005 ; Fillietaz & Schubauer-Léoni, 2008). La perspective issue de l'interactionnisme socio-discursif se caractérise néanmoins par un aspect majeur au-delà de son caractère situé : elle implique une vision radicale du rôle du langage et des discours dans les interactions. Ceci signifie que les représentations sociales et les connaissances mobilisées dans les interactions sont systématiquement médiatisées, sémiotisées et restructurées par le monde discursif. Les types de discours et plus particulièrement les genres textuels sont présentés comme l'outil d'indexation fonctionnelle et linguistique des interactions (Bakhtine, 1984 ; Schneuwly, 1994). L'hypothèse sous-jacente est que l'ensemble de genres textuels élaborés et utilisés par les générations précédentes et leurs valeurs d'usage dans les différentes situations constituent un réservoir de modèles permettant de puiser pour produire un texte.

Le troisième niveau renvoie enfin aux situations construites dans le but de permettre l'appropriation de diverses activités langagières. En situation d'enseignement des langues, l'activité langagière représente ainsi à la fois le lieu social de l'interaction, son outil et l'objet même de l'enseignement. La confrontation avec les genres textuels, la reconnaissance de leurs caractéristiques et des valeurs attribuées en fonction des conditions d'utilisation sont indispensables pour l'appropriation et l'intériorisation. Les genres textuels, loin d'être de simples préconstruits qui déterminent les nouvelles productions, sont envisagés comme des lieux de confrontation où s'effectuent les choix stratégiques, en fonction des caractéristiques particulières des situations de communication et des producteurs singuliers.

4. Les recherches didactiques sur la production écrite

Depuis une vingtaine d'années, les travaux de recherche dans le domaine de la didactique des langues ont contribué activement à développer une approche de la production écrite à travers le prisme du genre textuel comme unité organisatrice de son enseignement. Ces travaux sur

l'enseignement-apprentissage de la production écrite s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif que nous venons de présenter. Ces recherches concernent quatre aspects interdépendants : le développement des capacités des élèves en production écrite ; l'ingénierie didactique relative à cet enseignement (savoirs à enseigner, outils et séquences didactiques) ; les objets enseignés et l'activité enseignante dans une visée descriptive des pratiques de la classe ; l'émergence de travaux sur la didactique intégrée des langues.

■ *Développement des capacités des élèves en production écrite*

Réalisées toujours dans le contexte scolaire, et prenant de ce fait en considération les contraintes du système didactique, elles portent sur l'écriture de différents genres textuels, les recherches sur le développement des capacités des élèves en production écrite ont débuté dans le courant des années 1980. Elles analysent, entre autres, les capacités et les difficultés des apprenants portant sur des catégories linguistiques particulières comme les organisateurs textuels (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989) ou des opérations psycholinguistiques sous-jacentes comme les opérations de planification (Schneuwly & Dolz, 1989), de connexion-segmentation du texte (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989). Progressivement, les travaux portant sur la caractérisation des écrits des élèves ont évolué vers l'étude des processus mêmes d'écriture et de révision des textes (Rosat, Dolz & Schneuwly 1991 ; Dolz & Pasquier, 1994).

Ces recherches ont concouru, à la suite du questionnement épistémologique ouvert par la perspective interactionniste, au développement d'une conception systématique des opérations psycholinguistiques impliquées lors des productions langagières des apprenants. Du point de vue didactique, l'apprentissage de plusieurs langues (français, espagnol, catalan, basque, italien et allemand) vise à décrire les capacités et les difficultés d'écriture des élèves à différents niveaux de leur scolarité, et ce, en précisant les opérations générales ainsi que les mécanismes de textualisation particuliers à chaque langue.

Les constats relatifs aux apprentissages spécifiques aux différents genres textuels contribuent également à fonder une théorie générale des genres textuels appliquée à l'enseignement. Les résultats obtenus clarifient les besoins des apprenants dans les différents degrés de la scolarité obligatoire (Dolz & Schneuwly, 1996) et posent les problèmes complexes de la progression curriculaire. La réflexion didactique rompt avec les représentations simplistes concevant la progression comme linéaire (allant du simple au complexe) ou accumulative (décomposant les objets en parties distinctes, et les recomposant successivement et isolément en classe) et problématise l'ensemble des critères de validité didactique d'une progression. Depuis lors, ces derniers constituent une base pour envisager les interventions des enseignants et des formateurs afin de construire des outils didactiques. Pour ce qui est de savoir comment les formateurs présentent à leurs étudiants les capacités et les difficultés d'apprentissage des élèves

des différents degrés en formation écrite, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires. Ces dernières aideraient du même coup à comprendre comment la question de la progression des apprentissages est abordée dans le cadre de la formation.

Cet ensemble de recherches prend en considération ce que nous avons qualifié de « niveau externe » des situations didactiques dans l'analyse et l'identification des capacités et des besoins linguistiques des apprenants et il affine progressivement les processus d'apprentissage au « niveau interne », tel qu'il se déroule dans la classe.

■ *Les travaux d'ingénierie didactique*

Les recherches sur les savoirs à enseigner et les outils didactiques relatifs à cet enseignement cherchent à caractériser les genres écrits et oraux pour l'enseignement (Schneuwly & Dolz, 2004). Touchant plus spécifiquement aux genres écrits, les travaux sur les écrits sociaux de référence en français contemporain, destinés à fonder une didactique de l'écriture (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985), ont permis de caractériser les objets d'enseignement au niveau de l'expression écrite. La modélisation didactique des genres, issue de ces études, permet d'identifier les dimensions enseignables, et joue un rôle fondamental dans la conception des séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998). La recherche procède systématiquement par l'analyse de corpus de textes appartenant à un genre en l'associant aux pratiques sociales de référence. L'observation de ces pratiques et l'identification des régularités linguistiques et les variantes effectives guident l'ingénierie didactique mise en place. Les séquences didactiques qui en résultent présentent un projet d'écriture articulant une série d'activités scolaires pour améliorer les capacités initiales observées chez les élèves d'une classe et sont systématiquement mises à l'épreuve avant de les formaliser définitivement comme un outil pour les enseignants. Les résultats de ces travaux ont permis la publication d'une collection dédiée à des séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'expression écrite et orale dans les différents niveaux de l'enseignement obligatoire (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ils ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude portant sur la manière suivant laquelle ces outils sont adoptés et sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant. Enfin, la construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont appelé une analyse des effets de leur mise en pratique sur les apprentissages des élèves. Cet ensemble d'aspects associe dialectiquement les niveaux externes et écologiques des pratiques langagières de référence et les niveaux internes relatifs à l'usage des outils professionnels par les enseignants en classe. Du point de vue « interne », l'élaboration de critères de validité didactique sert à évaluer la pertinence des outils d'enseignement. Ce type d'évaluation constitue une aide pour planifier la progression des enseignements.

■ *Objets enseignés et activité enseignante dans une visée descriptive des pratiques de la classe*

Ces dernières années s'est produit un déplacement des travaux en ingénierie didactique vers une analyse à visée compréhensive des pratiques effectives des enseignants, notamment dans l'enseignement de la production de textes argumentatifs et de la subordonnée relative (Schneuwly & Dolz, 2009). Les recherches sur les interactions didactiques en classe cherchent à dégager les transformations des objets d'enseignement lorsqu'ils sont enseignés. Elles mettent en évidence la progression des contenus d'enseignement dans les interactions en classe, contrastant des objets d'enseignement grammaticaux (par exemple, la subordonnée relative) et discursifs (par exemple, le texte argumentatif). Elles cherchent à établir ainsi l'enchaînement d'activités scolaires, des tâches, des gestes professionnels et des dispositifs didactiques qui caractérisent les séquences d'enseignement pour chacun de ces deux objets d'enseignement. Ces recherches apportent une description de l'activité enseignante telle qu'elle se dégage de la pratique d'enseignement.

La nouveauté de ces travaux par rapport au thème de notre contribution est qu'ils sont centrés directement sur l'analyse interne des situations didactiques et, plus particulièrement, des objets enseignés dans les interactions didactiques. Cependant, la réalisation de cartes conceptuelles relatives aux deux objets d'enseignement (voir plus haut) contribue à identifier les contenus enseignés par l'enseignant qui sont des cristallisations socio-historiques d'une longue tradition scolaire tels que nous avons pu les évoquer auparavant. Ici le rapport est ascendant : il va du « niveau interne », relatif au fonctionnement des situations didactiques, au « niveau externe » socio-historique.

Les trois types de recherches abordées établissent toutes un mouvement dialectique entre les paramètres « macro-contextuels » et les contraintes relatives aux « situations internes ». Cependant, les apports de la sociolinguistique mettent en évidence la nécessité d'une prise en considération plus attentive d'un ensemble d'autres facteurs. Certains, externes, sont associés au multilinguisme, au statut des diverses langues en contact dans l'environnement scolaire. D'autre relèvent des contraintes des situations didactiques (internes) caractéristiques de l'enseignement plurilingue, ou encore à la présence toujours plus importante dans la classe d'élèves allophones, c'est-à-dire d'élèves dont la langue première n'est pas la langue enseignée.

■ ***Les recherches émergentes en didactique intégrée des langues***

• *Alternance des langues dans les séquences didactiques*

L'ingénierie didactique proposée dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif s'est développée dans la Vallée d'Aoste où l'équipe, dirigée par Piero Floris et Auguste Pasquier, a développé une collection de séquences didactiques adaptées au système scolaire bilingue de cette région autonome de l'Italie (Collection Crayon, Assessorat Régional de l'Education et de la Culture de la Région autonome Vallée d'Aoste). Les séquences didactiques sont conçues et élaborées à partir des modèles didactiques du genre, en français et en italien, et partent d'une analyse des problèmes techniques des élèves dans ces deux langues. Etant donné que la langue régionale de la Vallée d'Aoste est le franco-provençal et que la vitalité linguistique de l'italien est supérieure à celle du français, les séquences élaborées se construisent dans un certain « décalage ». Les contenus abordés en italien sont généralement repris lors d'un travail parallèle sur le même genre textuel en français. Les résultats positifs de ces premières expériences ont conduit à réaliser des séquences didactiques qui alternent les deux langues en travaillant sur un même genre textuel. Par exemple, s'agissant de la production d'un article encyclopédique sur les animaux, la séquence commence par une production initiale en italien et se termine par une production du même genre textuel en français. La progression des activités proposées dans les différents ateliers alterne des activités sur les deux langues en rendant efficace le contraste entre les problèmes techniques à propos des unités linguistiques de chacune de ces deux langues. Dans ce travail, la proximité linguistique entre les deux langues est exploitée aussi bien pour faciliter le passage d'une langue à une autre que pour mieux identifier les spécificités. On voit là l'une des illustrations d'une recherche d'équilibre lors d'arbitrages entre éléments contextuels de la situation et versant didactique de cette dernière.

• *Du passage de la langue première aux langues secondes*

Une autre expérience en cours de réalisation (Decândio & Dolz, à paraître) concerne l'enseignement de la langue première du Brésil, le portugais, et l'initiation au secondaire des deux langues secondes que sont l'espagnol et le français. De nouveau, il s'agit de langues de la même famille linguistique. Le projet pédagogique vise une initiation à la correspondance et suppose la création d'un réseau entre les écoliers du Brésil et des écoliers de pays hispanophones (Espagne, Argentine, etc.) et francophones (France, Suisse, Belgique et Québec). Au niveau de l'inter-projet, cela suppose la création d'un lieu d'apprentissage entre les écoles des différents pays grâce à la création d'une adresse e-mail collective. Au niveau de l'intra-projet, la langue première de l'école permet la réalisation des premières activités autour de

la correspondance (lettre pour se présenter, pour présenter son pays, pour présenter sa ville, etc.) et implique un dialogue à propos d'aspects culturels associés à chaque pays. Le passage aux autres langues se fait à partir d'un corpus en espagnol et en italien. Les connaissances développées dans une langue sont transférées aux autres langues, grâce à la comparaison avec le corpus de référence.

- *La comparaison entre les situations sociolinguistiques et l'alternance des langues dans le curriculum*

Enfin, les recherches présentées par Dolz & Wharton (2008) comparent deux situations sociolinguistiques distinctes : le plurilinguisme de la Réunion et le plurilinguisme de l'école andorrane. Dans les deux cas, la situation des différentes langues en contact (le créole et le français d'une part et le catalan, l'espagnol et le français d'autre part) joue un rôle majeur dans le développement langagier des élèves. Le curriculum construit dans le système public des écoles d'Andorre a la particularité de présenter les trois langues comme langues véhiculaires. Catalan, espagnol et français sont à la fois langues enseignées et langues d'enseignement, ce qui permet, comme dans la Vallée d'Aoste, un enseignement intégré des langues et des matières scolaires. Le curriculum prescrit se présente comme un curriculum ouvert et a été élaboré collectivement par les équipes d'enseignants des différents établissements. Il a la particularité de prendre en considération le résultat d'une expérimentation des séquences d'enseignement réalisées par les équipes pédagogiques. Ces séquences intègrent, au niveau macro, une progression qui va des deux premières langues d'immersion de l'école enfantine (catalan et français) à une introduction plus tardive, en 3^{ème} année de l'école primaire, de l'espagnol. Au niveau micro et interne, les séquences didactiques proposent une alternance des deux langues dans un système particulier puisque les classes sont sous la responsabilité d'un duo : un enseignant assure l'enseignement d'une langue et un enseignant est responsable de l'autre langue. Cette situation permet d'analyser la place de chaque langue dans les interactions didactiques qui sont généralement de nature croisée, les élèves étant habitués à associer chaque langue à un enseignant.

A la Réunion la situation est toute autre et le bilinguisme des locuteurs n'est que très rarement intégré dans les approches didactiques, le statut du créole se cantonnant à son versant vernaculaire.

5. Vers une perspective socio-didactique

Interrogeant différents aspects de la didactique des langues, nous avons tenté de montrer, tout au long de cet article, comment l'étude du système didactique implique la notion de situation aussi bien au niveau interne qu'au niveau externe, ces deux niveaux se trouvant en interaction systématique. En effet, la

didactique des langues – qui porte sur les situations internes au fonctionnement de la classe – a toujours tenté d'adopter, d'une manière ou d'une autre, une perspective située. Pourtant, le souhait de cette prise en compte n'est pas sans obstacles tant les facteurs contextuels et socio-historiques apparaissent difficiles à saisir. Il est vrai qu'ils demeurent, parfois, traités trop globalement. La perspective issue de l'interactionnisme socio-discursif constitue de ce point de vue une tentative d'atteindre une plus grande rigueur dans la formalisation des pratiques langagières de référence pour l'enseignement et l'analyse des situations de production. Les contraintes des situations influençant les activités langagières se trouvent ainsi identifiées par des recherches rigoureuses. L'activité langagière est conçue systématiquement, dans la perspective interactionniste socio-discursive, comme une construction collective structurée historiquement par le milieu social. Les capacités langagières que les élèves sont censés apprendre « préexistent dans l'environnement socio-sémiotique, et lorsque l'agent se les approprie, elles consistent toujours en cet interfaçage dialectique entre dimensions historico-sociales des genres, dimensions sémantiques des langues naturelles et dimensions synchroniques des représentations des situations d'action » (Bronckart, 1996, p.112).

Les recherches que nous avons présentées concernent principalement les apprentissages langagiers mis en œuvre dans le contexte scolaire et les interventions outillées des enseignants pour développer ces apprentissages. Nous observons dans ces travaux une tendance à analyser dialectiquement les niveaux « internes » et « externes » des situations. A cet égard, les recherches réunies par Daunay, Delcambre et Reuter (2009) montrent clairement cette tendance dans la manière d'analyser les rapports entre contextes socioculturels, contenus d'enseignement en français et pratiques de la classe. Les rapports entre les phénomènes « internes » et « externes » ne peuvent bien évidemment pas être réduits, nous l'avons dit, à une détermination mécanique mais plutôt, comme le résultat de cet interfaçage dialectique, évoqué par Bronckart, ainsi que celui des choix « stratégiques » effectués par les acteurs en fonction de leur système de représentations.

La didactique des langues est sociale par définition et la prééminence des dimensions socio-discursives et interactives nous semble bien établie. Pourtant, les questions associées au plurilinguisme restent souvent masquées, voire « dédaignées », et en tout cas, peu présentes dans les recherches en didactique. Cette carence est vraisemblablement dommageable pour la recherche car, l'objet « plurilinguisme » invite volontiers à l'ouverture d'un dialogue entre processus didactiques et dimensions sociolinguistiques. Dans cette veine, Dabène (1994) et Rispaïl (2005) défendent le terme de socio-didactique des langues pour montrer l'importance des repères sociolinguistiques. Elles insistent ainsi sur la nécessité de prendre en compte la diversité et la variation des langues. L'analyse des capacités langagières des apprenants dans une perspective plurilingue est également considérée comme fondamentale pour la didactique des langues premières et secondes, présentées par Dabène dans un continuum du fait, notamment, de l'hétérogénéité linguistique croissante des élèves. En effet, les questions relatives au plurilinguisme se devraient d'être au cœur des préoccupations pédagogiques d'aujourd'hui. L'accès aux langues exige de procéder à une planification et une organisation qui prennent en considération le plurilinguisme social patent. Les enseignants sont à la recherche d'outils, de démarches et de dispositifs pour un traitement approprié de la diversité linguistique de la classe présente, *de facto*. Les institutions, d'ailleurs, commencent à voir la nécessité d'un traitement coordonné et intégré des différentes langues de l'école permettant un itinéraire cohérent pour le développement langagier des élèves. Mais au-delà des demandes institutionnelles ou sociales, l'observation et l'analyse du système didactique de la langue première de scolarisation se voient marquées par des phénomènes interlinguistiques et d'interlectes, d'échanges exolingues et/ou de régulations particulières contrastant ou alternant la langue première de scolarisation avec les autres langues de la classe. Le système didactique se voit même parfois supplanté par les systèmes didactiques auxiliaires (classes d'accueil, classes d'appui, etc.) pour tenter de résoudre le problème du traitement de la diversité. Quoiqu'il en soit, la sociolinguistique essaie de mettre en avant l'importance du contact entre les langues pour leur apprentissage. La question qui est ainsi posée s'avère être une question épistémologique de fond. Alors que les termes même de langue maternelle ou langues naturelles reflètent une naturalisation des situations d'apprentissage, comme si le développement des connaissances linguistiques renvoyait à un phénomène spontané, la didactique des langues, au pluriel, en abordant les questions consacrées au plurilinguisme peut contribuer à mieux comprendre la place des lieux et des modalités d'apprentissage des langues et l'effet des contacts entre ces langues. Les langues à apprendre sont différentes, l'impact des dimensions linguistiques et sémantiques de chaque langue est évident mais les contrastes, les variations et les fusions contribuent, eux aussi, aux apprentissages langagiers.

La perspective socio-didactique, loin de marquer une rupture avec le paradigme de l'interactionnisme socio-discursif, souligne la nécessité de mettre conjointement en évidence les contraintes internes et externes associées à la réalité complexe des interactions entre les langues dans les apprentissages langagiers.

Pour conclure, très provisoirement...

Lors de la présentation de la première section de ce texte, nous avons tenté de montrer que la réflexion dédiée à la notion de situation (ou le concept, suivant les champs disciplinaires) ouvrait un vaste chantier qui s'inscrit dans la durée dont la présente contribution ne constitue qu'une des phases.

L'objectif que nous nous étions fixé à ce titre consistait, ici, à visiter comment la situation s'invite au fil des différentes dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues. Plus précisément, la/les didactique(s) des langues et du plurilinguisme nous ont sans doute permis de mieux saisir, simultanément, l'acuité du « concept de situation en devenir » et sa labilité.

Après avoir tenté d'élargir les frontières de la notion de situation et de son usage pour éclairer les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'effet des apports de la sociologie (Tupin, 2006) puis, plaidé pour une appréhension conjointe du « sujet épistémique » et du « sujet social », *via* l'organisation d'un dialogue entre didactique et sociologie (Tupin & Dolz, 2008), nous venons de revisiter la stratification de la notion de situation, et de son usage, sous l'angle particulier de la co-présence des langues dans la société, à l'école et dans la classe. Nous avons porté sciemment, parfois jusqu'aux « frontières de la caricature », l'image de deux univers fictivement scindés, l'un ayant trait à l'univers de la classe, l'autre se situant en extériorité de cet espace-temps. Mais conformément à ce que nous annonçons, ce découpage n'avait de sens que pour les besoins de l'exposé ici développé afin de déconstruire, schématiquement et provisoirement, la complexité du réel.

Cette étape franchie à grands traits, le prochain objectif consistera à réactiver un modèle articulant « face interne » et « face externe » des situations d'enseignement-apprentissage dans le mouvement dialectique qui les unit.

L'interrogation traversera le choix de méthodologies appropriées nécessaires à la saisie de matériaux à même de tester la pertinence dudit « modèle » intégrant contraintes objectives et ressources en actes lors d'une dynamique interactive au cœur des relations reliant logique(s) des maîtres et degré d'implication des apprenants (Tupin & Sauvage, à paraître).

Nous avons bien conscience que le vocable de situation est porteur pour la recherche en éducation mais également, que la volonté de mieux le circonscrire, scientifiquement, et de l'opérationnaliser — lors de la mobilisation de matériaux empiriques — constituent des objectifs ambitieux. Ces objectifs, à n'en pas douter, demanderont un investissement des chercheurs à long terme.

Bibliographie

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.-P., BULEA E. & POULLIOT M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

BRONCKART J.-P., BAIN D. SCHNEUWLY B., DAVAUD C. & PASQUIER A. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.-P. & DOLZ J. (2000), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », *La notion de compétence en éducation*, J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), Bruxelles, De Boeck Université (Série Raisons Educatives), pp.27-44.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des

pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp.75-87.

BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°7, pp.33-115.

CANELAS-TREVISI S. (1997), *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique et rapport au savoir », *Rapport au savoir et didactique*, S. Maury & M. Caillot (éd.), Paris, Fabert, pp.81-104.

CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

DABENE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DAUNAY B., DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

DECANDIO F. & DOLZ J. (à paraître), « Ensino-aprendizagem da leitura e escrita de cartas em uma perspectiva plurilíngua », Actes du congrès de la SIGET 2009, Caxias do Sul (Brasil).

DOLZ J. (2004), « L'oral en didactique du français, un objet irréductible aux disciplines contributives », *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*, G. Chatelant, C. Moro, M. Saada-Roebert (éd.), Bern, Peter Lang, pp.89-111.

DOLZ J. (2004), « Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences plurilingues en langues romanes », *Du plurilinguisme à l'école*, L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dir.), Genève, Peter Lang, pp.341-357.

DOLZ J. & PASQUIER A. (1994), « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte », *Repères*, n°10, pp.163-179.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1996), « Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux*, n°37/38, pp.49-75.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1996), « Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n°101, pp.73-86.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*, Paris, ESF.

DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.

DOLZ J. & WARTHON S. (2008), « Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation », *De la comparaison en éducation*, S. Hanhart, A. Gorga, M.-A. Broyon & T. Ogay (éd.), Paris, L'harmattan, pp. 282-305.

FILLIETAZ L. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck (Raisons Educatives).

GIDDENS A. (1987, traduction française), *La constitution de la société. Eléments d'une théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France.

PEKAREK S. (1999), *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions universitaires.

PERREGAUX C. (1998), « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°67, pp.101-110.

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.

RONVEAUX C. (2005), « Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire », *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et repenser les compétences*, J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éd.), Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, pp.161-191.

RISPAIL M. (2005), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement*, Paris, L'Harmattan.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & DOLZ J. (2004), « Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'Ecole », *Transformer l'école*, J.-P. Bronckart & M. Gather-Thuler (éd.), Bruxelles, De Boeck Université (Série Raisons Educatives), pp.147-168.

SCHNEUWLY B. (1994), « Contradiction and development : Vygotski and Paedology », *European Journal of Psychology of Education*, n°9, pp.281-291.

SCHNEUWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas-Brasil, Mercado das letras.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY B., ROSAT M.-C. & DOLZ J. (1989), « Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans », *Langue française*, n°81, pp.40-58.

TENORTH H. E. (1999), « Unterrichtsfächer–Möglichkeit, Rahmen und Grenze », *Das Schulfach als Handlungsrahmen, Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte un Funktion des Schulfächer*, F. Goodson, S. Hopmann & K Riquarts (éd.), Köln, Weimar, Wien, Böla Verlag, pp.191-207.

THEVENAZ-CHRISTEN T. (2005), *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

TUPIN F. (2006), *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*, Note de synthèse rédigée sous la direction de M. Altet (Université de Nantes), 283 p.

TUPIN F. (2007), « Les pratiques d'enseignement-apprentissage comme actualisation négociée de la situation ? », Symposium : Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement, une approche individuelle ou collective ?, Dixièmes rencontres du Réseau REF, Apprendre et former entre l'individuel et le collectif, Université de Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007, document dactylographié.

TUPIN F. & DOLZ J. (2008), « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°19, pp.141-156.

TUPIN F. & SAUVAGE L. (à paraître), « La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes », *Phronesis*, Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives, Université de Sherbrooke.

VAN HAECHT A. (2006) (3^e édition), *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*, Bruxelles, De Boeck.

Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par des futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines

Johanne Lebrun
Abdelkrim Hasni
Anderson Araújo-Oliveira¹

Résumé

Sur la base de données de recherche, le texte dégage et analyse les différents cadres opératoires que des futurs enseignants québécois du primaire privilégient pour la structuration et la mise en œuvre de situations-problèmes en enseignement des sciences et des sciences humaines. L'analyse démontre que les cinq cadres opératoires identifiés génèrent des situations d'enseignement-apprentissage qui s'éloignent largement des caractéristiques d'une situation-problème. Ces cadres opératoires ont tous pour points communs de privilégier l'une ou l'autre des dimensions constitutives du sens et de reposer sur une médiation pédagogicodidactique et cognitive qui s'exerce en marge des savoirs disciplinaires et du principe d'intelligibilité des disciplines. En ce sens, malgré les injonctions ministérielles quant à la nécessité des apprentissages problématisés et situés, les modalités opératoires de cette injonction demeurent problématiques.

Au Québec, les apprentissages situés et problématisés apparaissent désormais comme une visée centrale d'une intervention éducative devant mener au développement des compétences disciplinaires et transversales. En effet, tant le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'éducation, 2001a) que les orientations pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'éducation, 2001b) portent une attention particulière à la problématisation et aux apprentissages situés. Dans le référentiel de compétences professionnelles à développer dans la formation à l'enseignement (*ibid.*), on précise que les futurs enseignants doivent apprendre à « *créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes* » (p.84). La problématisation est présentée comme la mise en place « *d'une situation que les élèves ne peuvent ni résoudre directement et qui comporte plusieurs obstacles qui ne seront levés que s'ils effectuent des tâches ou des opérations* » (p.86). Toutefois, en dépit de l'importance accordée à cette problématisation, aucun paramètre disciplinaire spécifique n'est identifié pour structurer sa mise en œuvre. Dès lors se pose la question des cadres opératoires utilisés par les futurs enseignants pour effectuer ce travail.

Cet article² vise à décrire les différents cadres opératoires qui se dégagent du discours et des pratiques effectives de futurs enseignants ainsi que de certains manuels scolaires qu'ils utilisent en regard des situations-problèmes proposées en sciences humaines et en sciences au primaire.

¹ Johanne Lebrun, professeure titulaire, Université de Sherbrooke, CRCIE, CRIE - Abdelkrim Hasni, professeur titulaire, Université de Sherbrooke, CRCIE, CRIE, CREAS - Anderson Araújo-Oliveira, professeur adjoint, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

² Le présent texte s'inscrit dans le cadre des travaux d'une recherche subventionnée : *La problématisation des apprentissages au primaire : le point de vue des formateurs, des futurs enseignants et des manuels scolaires* (CRSH 2009-2012, Programme de recherche ordinaire, n°410-2009-1684, sous la direction de Johanne Lebrun, cochercheurs : Abdelkrim Hasni, Marie-Pier Morin et Yves Lenoir).

Par cadre opératoire, nous entendons les postulats et les paramètres qui semblent être à la base de la structuration des situations-problèmes. L'entrée adoptée conduit à interroger le rapport entre théories et données empiriques afin de circonscrire l'opérationnalité des concepts de situation et de problématisation en contexte d'enseignement disciplinaire. Dans un premier temps, les concepts de situation et de problématisation sont décrits brièvement sous l'angle de leurs caractéristiques et de la question du sens. Dans un second temps, les cadres opératoires inférés à partir de diverses banques de données sont présentés, puis analysés.

1. Situation et problématisation : caractéristiques et dimensions du sens

À l'instar de Brossard (2001), nous pouvons caractériser les situations à partir de leur degré de formalité. Cet auteur procède ainsi à une distinction importante entre les situations quotidiennes (informelles) et les situations formelles d'enseignement-apprentissage.

Brossard (2001) identifie comme situation formelle d'enseignement-apprentissage l'environnement artificiel construit par un enseignant pour permettre à un élève ou un ensemble d'élèves l'appropriation d'un savoir spécifique. Il s'agit dans ce cas de la nécessité d'acquérir des connaissances spécialisées (histoire, mathématiques, sciences de la nature, etc.) ainsi que les outils qui ont permis leurs productions (méthodes, techniques, démarches, etc.). Ces situations se distinguent des premières, d'un côté, par la nature des contenus qui sont transmis et de l'autre, par le mode de transmission de ces contenus, car nous parlons ici d'apprentissages qui doivent être provoqués. Parce que « *les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés et programmés sur la longue durée* » (p.434), ils nécessitent l'instauration de situations d'enseignement-apprentissage suffisamment bien structurées pour permettre à l'élève l'acquisition de ces savoirs élaborés socialement et historiquement. Brousseau (2005) insiste sur les spécificités liées aux savoirs disciplinaires. Il considère que la conception d'un projet d'enseignement dépend de la nature du savoir en jeu et par là de la discipline d'enseignement. De leur côté, Lenoir, Maubant, Lebrun, Lacourse, Zaid, Araújo-Oliveira et Habboub (sous presse) définissent la situation d'enseignement-apprentissage (SEA) comme l'espace où la rencontre entre la médiation pédagogicodidactique de l'enseignant et la médiation cognitive de l'élève a lieu.

Pour Mayen (2004), la situation constitue un espace intermédiaire à la fois structuré par l'activité du sujet qui l'organise, qui la définit et la redéfinit en cours d'action, et structurante du fait qu'elle impose des contraintes, provoque de formes diversifiées d'activités, suscite des réaménagements fréquents des formes d'organisation de l'activité, etc. Vergnaud (1994, 1995, 1996) associe une situation à sa dimension fonctionnelle caractéristique de l'approche didactique de Brousseau, mais également à sa dimension conceptuelle. Au sein d'une situation, précise Vergnaud (1994), ce sont les schèmes qui représentent sa dimension conceptuelle. Le schème peut être défini comme « *une totalité dynamique fonctionnelle [... une] organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée* » (p.180), mais, note Vergnaud (1995), les schèmes ne peuvent pas être opérés en actions si le sujet ne dispose pas d'un ensemble de concepts supposés pertinents et des théorèmes supposés vrais. Ces invariants constituent les bases pour agir en situation et pour l'analyser. Comme le souligne Pastré (2000), la notion de situation telle qu'avancée par Vergnaud met en évidence une dimension pragmatique et opératoire de la connaissance : « *une situation c'est d'abord ce qui fait sens pour un sujet. C'est un ensemble d'enjeux, d'opportunités ou de menaces, et l'intelligence de la situation c'est la capacité à tirer son épingle du jeu* » (p.47).

Ainsi que le souligne Fabre (2005), les trois dimensions constitutives du sens – la signification, l'expression et la référence – qui renvoient aux perspectives épistémologique, psychologique et sociale, sont indissociables et jouent en tension dans les rapports d'enseignement-apprentissage. Pour reprendre les propos de Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Morin et McConnell, (2011), réduire la question du sens dans la pratique d'enseignement à une ou à deux de ses dimensions, quelles qu'elles soient, et occulter de ce fait l'une ou les deux autres, va

influer de façon significative, soit sur le savoir, sur l'apprentissage soit sur la portée sociale du savoir et des apprentissages, c'est-à-dire sur leur utilité sociale au sens large. Plus précisément, la question du sens renvoie, en premier lieu, au caractère propositionnel du savoir, ou à sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique de l'objet de savoir), c'est-à-dire en quoi le savoir a du sens pour la connaissance. En second lieu, elle est en lien avec la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique du sujet) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir, c'est-à-dire en quoi le savoir a du sens pour le sujet. Finalement, la question du sens réfère à l'objet de savoir sous l'angle du rapport au monde qu'il permet, c'est-à-dire en quoi le savoir a du sens pour la réalité sociale (Fabre, 1999).

Contextualisation et problématisation vont ainsi de pair, car le point de départ d'une situation d'apprentissage significative réside dans le désir de répondre à un questionnement sollicitant les dimensions cognitives et affectives de l'élève. En conséquence, la création d'un déséquilibre cognitif suscitant la motivation, la mobilisation des connaissances antérieures et l'inventaire des représentations s'avère incontournable. La problématisation et la contextualisation renvoient inévitablement à des situations ouvertes où les paramètres de résolution du problème doivent être déterminés par les élèves.

Comme le souligne Fabre (1999), *« la détermination du problème s'avère capitale pour l'apprentissage. C'est la constitution des différentes séries qui marque une appréhension correcte de la situation. [...] Une fois les séries dûment formées, il n'est besoin que de renseigner les différents paramètres de la situation en recourant aux informations et aux formules. La correction de la solution dépend donc étroitement de celle des données et des conditions déterminées »* (p.180-181). Toutefois, cette problématisation ne peut émerger du vide conceptuel. Les élèves doivent posséder les savoirs nécessaires à la construction du problème (Hasni, 2011). Par ailleurs, la résolution de la situation problème, contrairement aux autres problèmes que l'on rencontre dans la vie courante, doit faire appel à une démarche à caractère scientifique pour mener à la conceptualisation (*ibid.*).

Moniot (2001) le rappelle *« l'enseignement n'est pas là pour bannir le sens partagé, mais pour le faire entrer en partenaire actif et responsable »* (p.71). Les propos d'Audigier (2004) appuient cette idée : *« d'un côté, l'enseignement des sciences sociales a pour objet d'aider les élèves à mettre en ordre leur expérience, à réfléchir le monde dans lequel ils vivent, à transmettre du sens commun raisonné et à raisonner le sens commun constamment présent ; de l'autre, cet enseignement s'efforce d'introduire l'élève dans des univers déjà constitués qui disent le passé et le présent des hommes d'une certaine manière »* (p.49-50). Maulini (2005) précise que *« le mandat de l'école, c'est de produire cette rupture, de basculer des premières curiosités à la critique du monde hérité »* (p.25).

Rey (2005) abonde dans le même sens lorsqu'il mentionne *« il ne faut pas croire que les savoirs scolaires viennent répondre à des besoins qui existeraient dans la vie sociale. Ils sont plutôt là pour créer des besoins, pour ouvrir à chacun des nouvelles manières de voir le monde que la simple fréquentation de la vie sociale ne suffit pas à donner. En ce sens, l'école n'est pas un service public, elle est une institution. Elle institue chez l'enfant, de nouveaux usages du monde, une nouvelle approche des réalités, à la fois de nouveaux problèmes et de nouvelles solutions »* (p.56). Dès lors, se pose la question de la représentation des finalités et des apports des disciplines scolaires et des moyens à mettre en place pour atteindre ces finalités.

Comme le souligne Thémines (2005), les finalités *« instituent la discipline scolaire »* (p.20). En ce sens, de la représentation des finalités éducatives associées à la discipline découlera une centration sur certains apprentissages (quoi enseigner) et sur certaines modalités d'enseignement (comment enseigner et avec quoi enseigner).

2. Les cadres opératoires dégagés des pratiques de futurs enseignants

Sur la base de données de recherches menées au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) dans les dernières années

auprès de futurs enseignants³ en regard notamment des finalités disciplinaires, des apprentissages les plus importants, de la structuration des démarches d'enseignement-apprentissage, de la planification des situations d'enseignement-apprentissage et du matériel didactique utilisé, cinq cadres opératoires ont été dégagés en fonction de leur fondement disciplinaire, épistémologique, pédagogicodidactique et de la prise en compte des dimensions du sens : les apprentissages disciplinaires pour satisfaire la curiosité naturelle des élèves, les apprentissages disciplinaires pour étiqueter le réel, les apprentissages disciplinaires pour transmettre la bonne vision du monde, les apprentissages disciplinaires pour favoriser l'intégration socioculturelle de l'élève et les apprentissages disciplinaires pour développer des apprentissages instrumentaux. Il est à noter que le texte ne vise pas à quantifier de manière précise la prévalence de chacun de ces cadres, d'autant plus que l'esquisse de ces cadres repose sur une analyse inférentielle et *a posteriori* de données de recherche recueillies selon des modalités variées (entretiens semi-directifs, questionnaires d'enquête, observations en classe, analyse de planifications...) et sur des échantillons variables. Il s'agit tout au plus d'esquisser une structure de référence afin de cartographier ultérieurement et de manière plus approfondie la configuration des situations d'enseignement-apprentissage disciplinaires et de ses déterminants.

■ Les savoirs disciplinaires pour satisfaire la curiosité naturelle des élèves

Au sein de ce cadre opératoire, les savoirs disciplinaires sont conçus comme des réponses prêt-à-porter aux questionnements et curiosités naturelles des apprenants. Les élèves ont les questions, les disciplines scolaires les réponses. Le passage de l'un à l'autre peut donc se faire naturellement sans la nécessité d'une rupture entre le sujet et ses connaissances. Ce cadre opératoire est caractérisé par la mise en place d'une démarche d'apprentissage de sens commun considérée comme la démarche « naturelle » de l'élève. Les apprentissages sont essentiellement assurés par la motivation et la mise en activité de l'élève. On considère que l'élève apprend par l'expérience sensible, d'où l'idée de privilégier la manipulation qui ne nécessite pas de préalable théorique pour répondre à ses questions personnelles et satisfaire sa curiosité. De fait, les apprentissages disciplinaires s'inscrivent en dehors du principe d'intelligibilité, de la trame conceptuelle et du registre explicatif de la discipline scolaire concernée. Le problème part des intérêts des élèves, sans considérer la référence disciplinaire et la pertinence épistémologique ou sociale du problème. Deux éléments sont donc importants pour l'enseignant : organiser les situations de manière à intéresser les élèves et les motiver au regard des sujets qui les intéressent (sans problématiser) ; structurer l'expérience (ou la recherche d'information) de manière à permettre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes. Il en résulte des SEA peu formalisées et peu systématisées et dont les intentions d'apprentissages disciplinaires demeurent floues, comme le révèlent les résultats de l'analyse de 202 planifications de SEA en sciences humaines réalisées par des futurs enseignants (Lebrun & Lenoir, 2001). L'inscription des SEA dans la logique empirique et expérientielle des élèves limite d'emblée les possibilités d'intégration d'enjeux sociaux partagés.

³ Les bases de données proviennent des recherches suivantes : *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire : pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques ?*, Programme de recherche, financé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC, n°2003-ER-82660), chercheur principal : Yves Lenoir, cochercheurs : D. Biron, M. Boutet, C. Deaudelin, O. Dezutter, A. Hasni, J.-C. Kalubi, F. Larose, J. Lebrun, M.-P. Morin, C. Spallanzani. *Le rapport au savoir dans l'enseignement de l'univers social et de la science et technologie au primaire : construction ou transmission d'une vision du monde ?* (CRSH 2004-2007, Programme de recherche ordinaire, n°410-2004-1826) sous la direction de Johanne Lebrun, cochercheurs : A. Hasni, Y. Lenoir et J.-C. Kalubi). *Conceptualisation et modélisation en sciences : représentations et pratiques d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire au Québec* (CRSH, n°410-2005-1523), chercheur principal : Abdelkrim Hasni, cochercheurs : F. Larose et Y. Lenoir).

Les réponses de plusieurs futurs enseignants à une question d'entrevue semi-structurée leur demandant d'illustrer, à l'aide d'un exemple concret, les éléments essentiels d'une démarche d'apprentissage dans le domaine des sciences humaines et des sciences et technologie (Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008) sont éloquentes sur ce plan :

« Par exemple, un enfant qui parlerait de son animal à la maison. Qu'il aurait un chat ou n'importe quoi. Et une journée on a le goût de voir l'anatomie de cet animal-là. Au départ, c'est de piquer la curiosité. "Avez-vous une idée comment c'est fait ?", "D'après vous, pourquoi les chats ne marchent pas à deux pattes ?". En amenant les questions, piquer leur curiosité pour que les enfants disent "Non, ils ne pourraient pas pour telles raisons". Donc, il peut trouver dans des livres ou sur Internet la structure de l'animal. De piquer leur curiosité au départ par un élément qui est simple. De la vie courante, finalement » (sujet 32).

« En 6^e année, une des choses à voir c'est la vie au début des années 1900 ou je ne sais pas trop. Je peux aller regarder ce que les enfants savent là-dessus, qu'est-ce qu'ils ont le goût d'apprendre. Je peux leur faire monter un projet sur la vie au temps de mes grands-parents. Les mettre en action. Leur dire : "Vous allez aller sur le terrain même, aller voir vos grands-parents, leur poser des questions, comment c'était dans ce temps-là", "Vous allez trouver des objets de l'ancien temps, vos grands-mères en ont peut-être. Après ça on va les amener en classe, on va les présenter". On peut monter des ateliers » (sujet 6).

L'appropriation des connaissances disciplinaires passe, au mieux, par une recherche documentaire personnelle, sans recourir à une problématisation ni à une démarche de recherche structurée. On remarque également que le questionnement initial est rapidement suivi d'une recherche d'informations. Du choix d'un thème qui intéresse l'élève, on passe directement à la recherche des réponses. La médiation pédagogicodidactique de l'enseignant consiste à motiver l'élève et à être à l'affût de ses intérêts et interrogations. Les résultats d'une analyse d'entrevues de planification auprès d'un groupe de huit futures enseignantes vont dans le même sens (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir & Maubant, sous presse). Interrogées sur les principes mis en œuvre dans l'activité planifiée, les futures enseignantes indiquent que les SEA sont d'abord planifiées en fonction de leur potentiel d'intéressement, de plaisir et d'adaptation aux élèves.

■ Les savoirs disciplinaires pour étiqueter le réel

Dans ce deuxième cadre opératoire, les savoirs disciplinaires sont conçus comme des étiquettes qui viennent nommer les réalités qui composent l'environnement humain et naturel des élèves. La prégnance de l'empirisme conduit à une « disciplinarisation du réel ». Les disciplines scolaires correspondent à un découpage thématique du réel et leur apport réside dans leur capacité à mettre en ordre l'expérience des élèves selon une compartimentation et un étiquetage disciplinaire de son environnement naturel et humain. Le savoir n'est pas considéré comme un construit humain, évolutif et connoté, mais comme un donné préexistant. En ce sens, le réel représente soit un bassin d'exemples pour illustrer les savoirs disciplinaires transmis par le manuel scolaire ou l'enseignant, soit un ensemble de faits et de phénomènes qui permettent dans un mouvement ascendant, de remonter aux étiquettes disciplinaires présentées dans les manuels ou par l'enseignant. L'exemple ci-dessous tiré des entrevues structurées et en lien avec une explication concrète d'une démarche d'enseignement-apprentissage (Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008) illustre cette tendance où les connaissances disciplinaires fusionnées étroitement avec le réel seront découvertes par une observation dirigée :

« C'est ça. L'enfant voit... Je vais répéter. À Sherbrooke il y a des montagnes, donc l'agriculture se faisait plus ou moins bien. Il y a plus de neige ici qu'il peut y en avoir dans les basses-terres ou dans le coin du Richelieu, à Montréal. À cause de l'agriculture, il va y avoir plus de gibiers là-bas qu'ici. Il peut établir ces liens-là. Il peut voir que plus tu montes vers le Nord, plus il y a de la neige, s'il voyage un petit peu » (Sujet 3).

Diriger et aiguïser le regard de l'élève pour l'amener à percevoir le déjà là, pour ensuite le qualifier représentera une tâche essentielle pour l'enseignant. Les SEA présentent un potentiel d'articulation du sens social et psychologique, mais le sens épistémologique et la problématisation sont absentes.

■ ***Les savoirs disciplinaires pour transmettre la bonne vision du monde***

Dans cette perspective, les savoirs disciplinaires viennent compléter ou se substituer aux savoirs expérientiels de l'élève afin de rectifier sa vision du monde. Les savoirs disciplinaires fournissent soit une contrepartie générale à une expérience individuelle nécessairement limitée, soit ils viennent remplacer les savoirs expérientiels de l'élève, le processus de substitution s'opérant grâce à une éventuelle prise de conscience de l'élève de l'insuffisance ou de l'inadéquation de son bagage personnel de connaissances. Cette perspective conduit toujours à poser les savoirs disciplinaires comme des réponses prêt-à-porter aux questionnements des élèves. Toutefois, dans ce cas-ci, le questionnement est provoqué et dirigé de l'extérieur. Ce cadre opératoire prend partiellement en compte les trois dimensions constitutives du sens, mais dans une optique de séquentialité et de linéarité. Une seule dimension à la fois est prise en considération. L'ordonnement individuel-social-épistémologique peut varier. Ainsi, la situation peut s'amorcer par un questionnement s'ancrant à la réalité individuelle de l'élève (par exemple : quelle est la langue parlée chez toi ?) pour ensuite être élargi à la dimension sociale (par exemple : crois-tu que l'ensemble des Québécois parle cette langue à la maison ?). Le « vrai savoir » viendra ensuite éclairer la question (par exemple : statistiques sur les principaux groupes linguistiques au Québec). Les deux premières étapes peuvent être inversées, mais elles seront suivies de l'exposition par le maître ou de la recherche par les élèves du « vrai savoir » disciplinaire.

Cette perspective est particulièrement prégnante dans la structuration des situations d'enseignement-apprentissage proposées par les manuels scolaires en sciences et en sciences humaines comme le montrent maintes études (Hasni & Roy, 2006 ; Lebrun, 2006, 2009 ; Lenoir, Hasni, Lebrun, Maubant, Larose, Lisée, Araújo-Oliveira & Routhier, 2007), dans les planifications des situations d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants (Lebrun & Lenoir, 2001) et dans les pratiques des futures enseignantes du primaire, notamment dans le domaine des sciences, comme l'illustre l'exemple ci-dessous extrait d'une observation d'une expérimentation réalisée dans une classe de 5^e année du primaire.

En présentant une poule en peluche, la future enseignante amorce les échanges avec les élèves à partir de certaines questions quant à la classification des animaux selon leur système reproducteur (ovipare et vivipare). Elle recueille verbalement les réponses des élèves sur le poids d'une poule. Après quelques minutes d'échange spontané, elle pose alors un problème sous la forme d'une question (« la poule pèse 3 kg, comment ça fait que ça ne casse pas [les œufs]? ») à laquelle les élèves répondent aléatoirement. Par la suite, elle présente au tableau deux questions de recherche (Quel poids peut supporter un œuf ? Quelle est la position la plus solide, debout ou allongée ?). Les élèves sont placés en équipe et doivent produire un plan de réalisation, c'est-à-dire l'élaboration de deux expériences pour répondre aux questions de recherche. Des ressources sont mises à la disposition des élèves pour la réalisation de l'activité (œufs, sacs en plastique, serviettes en papier, etc.). En plaçant des dictionnaires sur des œufs jusqu'à l'éclatement de ces derniers et en pesant les dictionnaires par la suite, chaque équipe a pu dégager le poids que peut supporter un œuf en position allongée et couchée. Après un peu plus d'une heure et demie d'activité, les réponses obtenues sont aussi diversifiées que le nombre d'équipes. La future enseignante note les réponses au tableau puis présente, à l'aide du projecteur, la « vraie » réponse pour chacune des questions, c'est-à-dire les réponses obtenues par les « vraies » études scientifiques.

Si la problématisation n'est pas totalement exclue de cette perspective, celle-ci s'articule peu aux savoirs disciplinaires qui restent en marge de la mise en scène. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, l'écart constaté entre les résultats des expériences des élèves et ceux des scientifiques présente

un potentiel de problématisation intéressant quant aux causes de cet écart, notamment en termes d'apprentissage en lien avec les caractéristiques et l'application d'une démarche à caractère scientifique. Toutefois, la visée d'acquisition de savoirs et de transmission d'une vision du monde conduit à négliger ce potentiel.

D'autres résultats de recherche illustrent également cette tendance dans le domaine des sciences humaines. L'enquête par questionnaire, réalisée auprès d'un échantillon de 841 futurs enseignants de 3^e et 4^e année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire en provenance de quatre universités québécoises (Lebrun & al., 2011), révèlent pour 64,5% des sujets que l'accession au savoir passe par un questionnement suivi d'une acquisition des contenus.

■ **Les savoirs scolaires pour faciliter l'intégration socioculturelle de l'élève**

Au sein de ce cadre opératoire, il s'agit avant tout de développer ou de consolider les schèmes jugés adéquats en termes de comportements sociaux et individuels (par exemple, développer des comportements respectueux de l'environnement) et de supprimer ou réprimer graduellement ceux jugés néfastes. Ce sont les attitudes, les compétences sociales ainsi que les connaissances de base sur la société qui sont au cœur des apprentissages. Les apprentissages disciplinaires deviennent des vecteurs de la socialisation. Comme le révèle l'enquête menée auprès des 841 futurs enseignants (*ibid.*), cette perspective serait prédominante pour l'enseignement des sciences humaines pour près de la moitié des répondants. Les résultats d'une autre enquête menée auprès de futurs enseignants (n=534) vont dans le même sens (Lebrun, Lenoir & Araújo-Oliveira, 2010). Les résultats des entrevues semi-structurées menées auprès de 46 futurs enseignants illustrent une prégnance encore plus marquée pour la socialisation (Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008). L'analyse d'entrevues de planification portant sur les planifications de 8 futures enseignantes (Araújo-Oliveira & al., sous presse) a également permis de constater que des valeurs humaines telles le respect, la coopération, l'authenticité, la confiance, la justice, la tolérance, etc., sont privilégiées par les futures enseignantes lorsqu'elles planifient leur enseignement. Une analyse des SEA portant sur l'éducation à l'environnement dans un matériel didactique du premier cycle du secondaire au Québec (Altius & Hasni, 2006) montre que celles-ci s'inscrivent clairement dans cette manière de voir les finalités des disciplines scolaires. Elles sont plutôt centrées sur la mise en action des élèves dans la perspective d'une adhésion au point de vue proposé par les concepteurs. Ces derniers présentent une vision selon laquelle l'homme est responsable de la dégradation de l'environnement. Par la suite les élèves sont essentiellement invités à proposer et, parfois, à mettre en œuvre des actions visant la conservation de cet environnement.

À l'instar des cadres opératoires précédents, les apprentissages disciplinaires dans la perspective socialisante s'inscrivent en dehors du principe d'intelligibilité, de la trame conceptuelle et du registre explicatif de la discipline scolaire concernée. La référence épistémologique demeure largement occultée au profit de la dimension sociale dans une perspective d'intégration socioculturelle de l'individu.

■ **Les savoirs disciplinaires pour développer des apprentissages instrumentaux**

Ancrée dans l'apprentissage de stratégies et de méthodes générales, la perspective instrumentale vise le développement de la fonctionnalité chez l'élève. Les savoirs scolaires disciplinaires représentent un terrain d'exercice pour des apprentissages procéduraux non disciplinaires. Le principe d'intelligibilité de la discipline ne participe ni de la finalité, ni de l'ordonnancement des actions, ni de la question, ni de la réponse, celles-ci se situant davantage dans l'apprentissage de stratégies ou de procédures dites transversales. Les fonctions épistémologique et psychologique sont obliérées au profit de l'utile et de la fonctionnalité (dimension sociale). Les résultats d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de 46 futurs enseignants révèlent que ces finalités se classent au deuxième rang en sciences : «Ça permet,

on dirait, d'avoir une méthode de pensée qui va être très utile, transférable dans tous les autres domaines et dans la vie sociale » (sujet 12) ; « Ça leur permet de développer leur capacité de réflexion, de résolution de problème » (sujet 28) (Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008). Dès lors, c'est la dérive potentielle « vers une méthode qui ignore les contenus, la transmission culturelle, les grandes œuvres de l'humanité, un enseignement qui ne viserait que la formation d'individus, munis certes d'instruments mais démunis de tout matériau pour leur donner du sens » (Audigier, 2001, p.151).

3. Discussion

Les cinq cadres opératoires dégagés génèrent des SEA qui s'éloignent largement des caractéristiques d'une situation-problème. Dans la perspective avancée par Vergnaud (1994), le rôle de l'enseignant est de structurer et d'offrir au sujet apprenant des situations diversifiées d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire des situations formelles d'apprentissage situées dans l'espace et dans le temps où ils aient l'occasion d'exercer des schèmes existants (mieux contrôler les opérations et les conditions, automatiser certains schèmes, etc.) en plus de développer des nouveaux schèmes (des conceptualisations et des règles d'actions nouvelles, des buts et des tâches inhabituelles, etc.). Seules les situations qui engagent les élèves dans un processus de résolution de problèmes constituent pour l'auteur de véritables espaces de développement de schèmes. Or, les cadres opératoires identifiés sont centrés sur la dimension fonctionnelle et pragmatique du savoir, et contribuent davantage à consolider les schèmes existants dans le registre empirique qu'à en développer de nouveaux dans des champs conceptuels spécifiques. Ces cadres opératoires ont tous pour points communs de privilégier l'une ou l'autre des dimensions constitutives du sens et de reposer sur une médiation pédagogicodidactique et cognitive qui s'exerce en marge des savoirs disciplinaires et du principe d'intelligibilité des disciplines. En fait, le principal obstacle à la mise en place de situation-problème semble se situer dans cette quasi-absence de prise en compte des savoirs disciplinaires.

Plusieurs études portant sur les pratiques d'enseignement révèlent la place secondaire qu'occupent les savoirs disciplinaires dans les discours des enseignants du primaire lorsqu'ils parlent de leurs pratiques. La recherche de Dessus et Carpanèse (2003) portant sur la référence aux savoirs scolaires faite par des enseignants français du primaire lors de la préparation et de la réalisation d'un cours d'éducation civique, en est un premier exemple. L'analyse sémantique du discours de huit enseignants a permis de constater que l'enseignant ne s'intéresse aux savoirs disciplinaires que dans la phase de planification de son enseignement, privilégiant davantage la manière de faire passer un savoir (les techniques, les méthodes d'enseignement, les stratégies pédagogiques, etc.) au détriment des autres phases du raisonnement pédagogique. La recherche menée par Lenoir, Maubant et Routhier (2008) sur les représentations d'enseignants québécois du primaire illustre la même tendance. Les données recueillies par le biais de questionnaires d'enquête (N=487), d'entrevues individuelles (N=14) et d'entrevues de groupe (N=12) ont permis de dégager que la référence aux savoirs se limite la plupart du temps aux apprentissages des habiletés de base (lire, écrire, compter). Une autre recherche (Gervais, 2005) qui porte sur la place des savoirs dans les échanges entre onze enseignants associés et leurs stagiaires, dans des écoles secondaires et primaires québécoises, constate que la part des savoirs disciplinaires est minime. Or, la mise en place d'une situation-problème présuppose que l'enseignant positionne les savoirs disciplinaires au cœur des finalités de la situation et qu'il maîtrise deux ensembles d'éléments clés : les paramètres disciplinaires de la situation (concepts, connaissances, techniques spécifiques) ainsi que les préalables nécessaires à la construction et à la résolution de la situation-problème (les acquis et cadres de références des élèves).

Par ailleurs, il importe de questionner ces résultats à l'aune de l'impact de leurs points de vue quant aux finalités de l'école et, par là, de l'apport des savoirs disciplinaires à l'atteinte de ces finalités. En effet, comme le rappellent Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahannier-Reuter (2007), une discipline scolaire « est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de

leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (p.85). En ce sens, la question des finalités est indissociable de l'intervention éducative.

Conclusion

Pour qu'une situation élaborée par l'enseignant soit également une situation pour l'élève, il faut que ce dernier ait tous les moyens cognitifs pour reconnaître une intention, repérer des informations pertinentes et utilisables, et identifier des actions possibles pour le traitement de la situation-problème, ce qui pose la question des préalables ou des acquis des élèves. Construire un problème, rappelle Fabre (2006) en s'appuyant sur l'approche de Dewey, c'est « *articuler un certain nombre de références (les données du problème) et un certain nombre d'inférences (les suggestions, les hypothèses) [...]. Naturellement au fur et à mesure que l'enquête progresse, le contenu des inférences passe dans les références* » (p.20). Toutefois, comme Audigier (2004) le souligne « *l'élève n'est pas plus disciplinaire que le monde dans lequel il vit. L'expérience qu'il a de ce monde, expérience directe, ce qu'il a lui-même vécu, ou expérience indirecte, les innombrables informations qui lui parviennent, et les capacités qu'il développe ne sont pas a priori disciplinaires. Mais si l'expérience est une source de connaissances, la connaissance n'est pas dans l'expérience ; concepts et modèles d'analyse et d'interprétation ne sont pas dans le monde* » (p.49). En ce sens, les inférences des élèves de niveau primaire, qui en sont au stade d'une initiation aux disciplines scolaires, à leur trame conceptuelle et aux questions à partir duquel elles analysent le monde ou un phénomène, relèveront nécessairement du non disciplinaire. Dès lors subsiste une question fondamentale : comment générer des apprentissages de nature disciplinaire (pôle épistémologique) à partir de références et d'inférences adisciplinaires ? Comment et quand introduire le savoir et la logique disciplinaire de manière à opérer la rupture avec le sens commun, basé notamment sur l'observation et l'expérience individuelle et sociale des élèves ?

Cette question devient encore plus cruciale pour des enseignants généralistes. On ne peut, en effet, faire fi de la question du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants du primaire. La maîtrise insuffisante des contenus à enseigner est d'ailleurs identifiée par les futurs enseignants comme la plus importante difficulté qu'ils rencontrent (Lebrun, Oliveira & Lenoir, 2010 ; Lebrun, Hasni & Oliveira, 2008). Néanmoins, la possession d'attitudes favorables telles la créativité, l'ouverture d'esprit, le dynamisme, la curiosité et l'autonomie sont présentés comme les éléments les plus importants de la compétence enseignante selon ces mêmes répondants (*ibid.*). Ainsi, au-delà de la faible assise disciplinaire, intervient la question de la perception de leur rôle et, par là, des finalités de l'école.

Se pose alors la question de l'incidence de la notion de compétence qui introduit avec force dans le monde scolaire la logique de l'efficacité et du faire, et qui influence éventuellement la conception des finalités disciplinaires. Les paramètres utilisés pour définir la fonctionnalité du citoyen que l'école souhaite former se répercutent inévitablement sur la fonction même des savoirs disciplinaires. Audigier (2004) relève deux tendances antagonistes. Alors que la première conduit à une centration sur l'efficace et l'utile, sur les finalités transversales et extrascolaires, donc sur les fonctions externes et adaptatives, la seconde privilégie le vrai et le juste, les principes d'intelligibilité des disciplines et, par là, les fonctions internes de conservation par la maîtrise progressive des savoirs homologués. Or, les résultats laissent entrevoir la primauté accordée à l'efficace et à l'utile. En ce sens, c'est la conception des finalités qu'il convient également d'interroger.

Bibliographie

ALTIUS M. & HASNI A. (2006), « L'éducation relative à l'environnement et au développement durable au secondaire : Analyse d'un manuel scolaire québécois », Communication au 74^e Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Montréal (Québec), mai 2006.

ARAÚJO-OLIVEIRA A., LISEE V., LENOIR Y. & MAUBANT P. (sous presse), «Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes au primaire au Québec : résultats d'une enquête par entrevues», *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire : quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ?*, P. Maubant (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec.

AUDIGIER F. (2001), «Les contenus d'enseignement plus que jamais en question», *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir*, C. Gohier & S. Laurin (dir.), Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, pp.141-192.

AUDIGIER F. (2004), «L'histoire, la géographie et l'éducation civique : quelle discipline ? Regards sur l'expérience française», *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?*, M. Sachot & Y. Lenoir (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, pp.35-52.

BROSSARD M. (2001), «Situations et formes d'apprentissage», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol.3, n°23, pp.423-437.

BROUSSEAU G. (2005), «Recherches en éducation mathématique», *Bulletin de l'APMEP*, n°457, pp.213-224.

DESSUS P. & CARPANÈSE J.-Y. (2003), «Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n°3, pp.609-628.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

FABRE M. (2005), «Deux sources de l'Épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard», *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.38, n°3, pp.53-66.

FABRE M. (2006), «Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey» *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre & É. Vellas (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.17-30.

GERVAIS C. (2005), «Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique», *La profession enseignante au temps des réformes*, D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp.299-312.

HASNI A. (2011), «Problématiser, contextualiser et conceptualiser en sciences : point de vue d'enseignants du primaire sur leur pratique de classe», *Pratiques d'enseignement en sciences et technologies : regards sur la mise en œuvre des réformes et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants*, A. Hasni et G. Baillat (dir.), Reims, Éditions et Presses Universitaires de Reims, pp.105-140.

HASNI A. & ROY P. (2006), «Comment les manuels proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves ? Cas des concepts de biologie», *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, pp.125-161.

LEBRUN J. (2006), «Le manuel scolaire réformé : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ?», *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, pp.33-54.

LEBRUN J. (2009), «Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ?», *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XXXV, n°2, pp.15-36.

LEBRUN J., HASNI A. & OLIVEIRA N. (2008), «Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement», *L'école primaire et les savoirs scolaires : perspectives actuelles*, G. Baillat & A. Hansi (dir.), Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp.219-247.

LEBRUN J. & LENOIR Y. (2001) «Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents», *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XXVII, n°3, pp.569-594.

LEBRUN J., LENOIR Y. & ARAÚJO-OLIVEIRA A. (2010), «L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire», *Revue canadienne de l'éducation*, vol.33, n°1, pp.1-30.

- LEBRUN J., LENOIR Y., ARAÚJO-OLIVEIRA A., MORIN M.-P. & MCCONNELL A.-C. (2011), «Characteristics and Contributions of School Subjects at the Primary Level : results of a Survey of Primary Pre-Service Teachers from Four Quebec Universities», *Educational Review*, vol.63 n°2, pp.159-177.
- LENOIR Y., HASNI A., LEBRUN J., MAUBANT P., LAROSE F., LISEE V., ARAÚJO-OLIVEIRA A. & ROUTHIER S. (2007), «L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec : résultats de quinze ans de recherche», *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, M. Lebrun (dir.), Québec, Presse de l'Université du Québec, (CD-ROM).
- LENOIR Y., MAUBANT P. LEBRUN J., LACOURSE F., ZAID A., ARAÚJO-OLIVEIRA A. & HABBOUB E. (sous presse), «Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement», *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire : quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ?*, P. Maubant (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR Y., MAUBANT P. & ROUTHIER S. (2008), «La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement», *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition*, L. Talbot (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.167-193.
- MAYEN P. (2004), «Le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle», *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Lyon, Institut National de la Recherche Pédagogique, pp.29-39.
- MAULINI O. (2005), «L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire», *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.38, n°3, pp.11-28.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a), *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MONIOT H. (2001), «La question de la référence en didactique de l'histoire», *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, A. Terrisse (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.65-75.
- PASTRÉ P. (2000), «Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action», *Signification, sens, formation*, J.-M. Barbier & O. Galatanu (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.45-60.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- REY B. (2005), *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- THÉMINES J.-F. (2005), «L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie», *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*, J. Fontanabona & J.-F. Thémines (dir.), Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique, pp.17-27.
- VERGNAUD G. (1994), «Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel», *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnogot (dir.), Grenoble, La Pensée Sauvage, pp.177-191.
- VERGNAUD G. (1995), «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? », *Savoirs et savoir-faire*, A. Bentolila (dir.), Paris, Nathan, pp.5-20.
- VERGNAUD G. (1996), «La théorie des champs conceptuels», *Didactique des mathématiques*, J. Brun (dir.), Paris, Delachaux et Niestlé, pp.197-242.

Varia

Emilie DUBOIS

Loris Malaguzzi, un pédagogue contemporain 110

Amélie ALLETRU

La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des
enseignants débutants en classe maternelle 121

Loris Malaguzzi, un pédagogue contemporain

Emilie Dubois¹

Résumé

Depuis 1963, la ville de Reggio Emilia, au Nord de l'Italie, est le théâtre d'une expérience originale en matière d'éducation préscolaire. Un véritable réseau de trente-quatre institutions d'accueil municipal (crèches et écoles maternelles) s'est créé en mettant au point une pédagogie toute particulière, une pédagogie souvent décrite comme alternative. Loris Malaguzzi (1920-1994), le fondateur de cette approche, très inspiré par les grandes figures de l'Éducation nouvelle, toujours à la recherche de nouveaux possibles pour la réalisation de son rêve pédagogique, à la pointe des nouveautés scientifiques en matière d'éducation enfantine, a mené un véritable combat pour offrir aux enfants de sa ville des institutions de très haute qualité. Alors, qui était vraiment ce personnage, au cœur de ce grand succès pédagogique ? Allons à la rencontre de ce pédagogue hors du commun, qui a mis au point un système alternatif qui fonctionne, mais surtout qui dure depuis plus de quarante-cinq ans.

Depuis 1963, le succès pédagogique de Reggio Emilia, cette ville moyenne nord italienne, se fait chaque jour plus grandissant encore au point que la ville accueille, annuellement, des visiteurs du monde entier intrigués par cette expérience préscolaire qui marque son originalité dans la durée. Ce que le monde anglo-saxon connaît désormais sous le nom de *The Reggio Approach* occupe, sur la scène éducative internationale, un rang d'excellence.

Loris Malaguzzi, le fondateur de cette approche, a créé son système en s'inspirant largement des courants de l'Éducation nouvelle. Explorant les théories de Froebel, Montessori, Freinet, Decroly, Claparède (et la liste de ses inspirateurs est encore longue...), fréquentant l'Institut Rousseau à Genève, navigant sur les traces de Piaget, nouant des contacts et des amitiés particulières, Malaguzzi a cherché à développer un système nouveau, regroupant ce qui lui semblait intéressant dans les théories déjà existantes, comme pour construire un nouveau tableau. Dans leurs institutions, les acteurs reggiens déclarent proposer une pédagogie alternative qui lutte contre la routine à l'école et qui essaie de transformer l'utopique en possible et le possible en réel. Avec pour principes fondamentaux la démocratie et la défense des droits de l'enfant, une image très forte et positive de ce dernier (riche en potentialités, actif, en quête de sens, créatif), en défendant l'art à l'école et la théorie des Cent Langages de l'enfant, Malaguzzi est parvenu à mettre en marche un système qui fonctionne et c'est aujourd'hui un réseau de trente-quatre crèches et écoles maternelles municipales qui fait la renommée pédagogique de la cité à travers le monde (Moss, Rinaldi, 2004, p.2).

Qui était alors cet homme à l'origine de toute cette expérience contemporaine ? Désirant aller au-delà de la présentation des principes pédagogiques reggiens, nous souhaitons ici aller plus en profondeur dans la vie et la personnalité de ce pédagogue hors du commun qui nous semble être indispensable de connaître avant toute réflexion pédagogique tant il a laissé son empreinte indélébile sur le système qu'il a créé.

¹ Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et en formation (CIVIIC), Université de Rouen.

1. Une approche biographique en deux temps

Loris Malaguzzi est considéré aujourd'hui comme le père fondateur de la pédagogie de Reggio Emilia. Il en est l'initiateur, l'inspirateur et l'un de ses principaux acteurs. Au-delà d'une présentation biographique néanmoins nécessaire, nous allons

ici tenter d'appréhender un personnage dans toute sa complexité, entreprendre une approche en profondeur vers un homme qui personnifie l'approche reggiane.

■ Avant 1963 - date d'ouverture de la première institution préscolaire municipale reggiane

Loris Malaguzzi est né le 23 février 1920 à Correggio, un petit village de la province de Reggio Emilia. À 18 ans, il devient instituteur et garde de ses toutes premières expériences des souvenirs particulièrement vifs :

« Lassù a 800 metri, per due anni di seguito, imparai mille cose : l'arte di camminare a piedi, di orientarmi con alberi e rocce, di capire i sentieri fasulli e quelli veri, di guardare torrenti, di scoprire la generosità dei castagni, la cordialità dei silenzi [...] A legarmi di un'amicizia profonda coi quindici ragazzi dagli zoccoli di legno [...] Ad attendere con desiderio dell'allegria gentile poi chiassosa e sbracata della domenica che mischiava messa e osteria. » (Hoyuelos, 2001, p.23)

« Là-haut à 800 mètres, pendant deux années consécutives, j'appris mille choses : l'art de marcher à pied, de m'orienter grâce aux arbres et aux roches, de reconnaître les vrais sentiers des faux, de regarder les torrents, de découvrir la générosité des châtaigniers, la cordialité des silences [...] À me lier d'une amitié profonde avec les quinze garçons aux sabots de bois [...] À attendre avec désir la gaieté gentille puis bruyante et déculottée du dimanche qui mêlait messe et bistrot. »

Il y découvre la réalité quotidienne de la vie de classe et l'appropriation d'un territoire extérieur petit à petit avec les enfants. Il s'attache profondément à ses élèves mais la situation s'emballe, l'Italie s'engage en guerre. L'Émilie Romagne, la ville de Reggio Emilia, sont particulièrement touchées par ce conflit. Bastions communistes de résistance au fascisme, elles sont des cibles régulières du régime mussolinien, lieux de nombreux épisodes violents de cette période noire de l'Italie. Malaguzzi, qui vit difficilement cette période de troubles, décide pourtant de compléter sa formation à ce moment précis et s'inscrit dès décembre 1940 à l'université d'Urbino, seule université qui offre alors une formation à distance, où seule la présence aux examens est réclamée. Il ne va pas fréquenter l'université par plaisir ou par conviction, mais uniquement pour une demande de reconnaissance future qu'il sent venir. Il pressent que ces apports théoriques qu'il trouvera dans cette formation lui seront par la suite exigés, et c'est donc dans ce but qu'il décide de se former. Malaguzzi est alors un jeune enseignant qui apprend, qui lit beaucoup, découvre Tolstoï, Maupassant ou encore Montaigne (Hoyuelos, 2001, p.24) et qui construit les fondements de sa vocation.

C'est à cette période de sa vie que Malaguzzi réalise l'importance de sortir de l'académisme scolaire, la nécessité de la joie et de la bonne humeur pour apprendre, l'importance de la motivation comme autant de valeurs qu'il développera dans sa pédagogie. À Reggio Emilia, il découvre l'horreur de la guerre ; ces images terribles vont profondément le marquer dans sa vie personnelle comme sur un plan plus professionnel, et c'est pour cela qu'il établira comme principe fondateur de son approche la démocratie et le droit des enfants. Et c'est tout de suite après que débute l'aventure reggiane. Plus précisément, selon Malaguzzi, six jours après la fin de la Seconde Guerre mondiale, été 1945, dans un petit village de campagne appelé Villa Cella, situé à quelques kilomètres de Reggio Emilia (Barazzoni, 2000). Comme pour tourner le dos à un passé jugé honteux et regarder vers l'avenir, les habitants de ce village décident de se lancer

dans un projet original : la construction et l'autogestion d'une institution d'accueil des enfants d'âge préscolaire. Il faut offrir aux jeunes générations des classes les moins favorisées de nouveaux horizons. Conscients que le manque d'éducation des classes pauvres a été un facteur de réussite pour le régime fasciste, ces mêmes hommes et femmes abusés, veulent un avenir différent pour leurs enfants. Pour financer leur projet, ils récoltent l'argent nécessaire en vendant entre autres un char d'assaut, quelques camions et quelques chevaux, abandonnés là, par les Allemands, lors de leur retraite. Ils acceptent un terrain offert par deux frères du village, les briques et les poutres sont récupérées des maisons bombardées et le sable est extrait de la rivière. Tous les habitants semblent s'investir avec passion dans ce projet en travaillant même les nuits et les dimanches.

Lorsque Malaguzzi, alors enseignant à Reggio Emilia, apprend l'existence de cette surprenante initiative en cours de construction, il décide de s'y rendre pour constater les faits par ses propres yeux et arrivé sur place, il est stupéfait. Bien que l'école ne soit pas encore achevée au moment de cette première visite, il est impressionné par la volonté de cette population. L'école est prête à ouvrir ses portes le 13 janvier 1947. Mais très vite l'argent pour sa gestion quotidienne vient à manquer et les habitants vont devoir redoubler d'originalité pour faire survivre cette institution. Pendant vingt ans, avant que l'école ne passe sous le contrôle de la municipalité de Reggio Emilia et ne devienne l'établissement *XXV Aprile*, sa survie ne va tenir qu'à un fil. La nouvelle de la création de cette petite école autogérée se répand jour après jour très rapidement, bien avant sa municipalisation par Reggio Emilia, et les expériences de ce type se multiplient dans la région.

Malaguzzi voit en ces initiatives le symbole d'une population disposée à offrir le meilleur aux jeunes générations. Il note alors qu'un réel projet pédagogique et didactique se dessine dont il portera le dessein dès 1963. En attendant, il mène diverses activités tout en offrant en parallèle à ces établissements autogérés son aide. Il va par exemple adhérer au parti communiste italien et dit d'ailleurs à ce propos :

« [...] Mi iscrivero al Partito Comunista. Non sapevo nulla di politica, della Rivoluzione d'ottobre, di Marx, di Lenin, di Gramsci, Togliatti. Ma ero certo di stare dalla parte dei più deboli, della gente che più portava con sé speranze. Era un'adesione che prendeva la mia parte di uomo e di maestro » (Hoyuelos, 2001, p.37).

« [...] Je me suis inscrit au Parti Communiste. Je ne connaissais rien de la politique, de la Révolution d'octobre, de Marx, de Lénine, de Gramsci, Togliatti. Mais j'étais sûr d'être du côté des plus faibles, des gens qui portaient en eux l'espoir. C'était une adhésion qui prenait ma part d'homme et de maître. »

Il dirige aussi un journal *Il Progresso d'Italia* (*Le Progrès d'Italie*), journal communiste, ce qui lui permet d'être au cœur des questions vives de la société ; il est également un directeur de théâtre passionné. Avec le septième art, il découvre les langages de la voix, du geste qui inspireront sa théorie des Cent Langages de l'enfant², les lumières, les ombres, la scénographie, les compositions, les images métaphoriques et la poésie. Il est un directeur de théâtre exigeant, minutieux et attentif. Un de ses amis, Sandro Panizzi, acteur dirigé par Malaguzzi, se souvient :

« Un día, ensayando una obra, yo estaba sobre el escenario. Loris dirigía la escena desde el patio de butacas. Una y otra vez –muy enfadado– me decía que lo que hacía no estaba bien, que no actuaba adecuadamente, que lo que hacía no le satisfacía. Yo, como actor, trataba de cambiar los registros, pero mi representación continuaba a no satisfacerle. ¿Cómo lo tengo que hacer ? – le pregunté.

² Les Cent Langages de l'Enfant constituent ce qu'il nous est possible de considérer comme la théorie-phare de la pédagogie de Reggio Emilia. Elle renvoie à la métaphore pour désigner les multiples possibilités que l'enfant possède pour s'exprimer, pour communiquer. Parmi les plus connus : le langage classique (la parole, l'écriture), le langage graphique, mais aussi les langages symbolique, corporel, logique, fantastique, les langages du son, de l'odeur, du toucher, de la lumière ; le langage pictural, le langage plastique, le langage musical, celui des images, de l'éducation iconique, du corps, des gestes, le langage scénique... Tous ces langages doivent être exploités. Il s'agit aussi du nom qui sera donné à l'exposition itinérante sur Reggio Emilia qui fera découvrir cette approche aux quatre coins du monde.

No sé cómo lo debes hacer. Sólo sé que, en esta escena, debo llorar y no estoy llorando – me respondió Loris » (Hoyuelos, 2001, p.42).

« Un jour, en répétant une pièce, je me penchais sur le scénario. Loris dirigeait la scène depuis le parterre de la salle. Plusieurs fois – très agacé – il me disait que ce que je faisais n'était pas bon, que je ne jouais pas d'une manière adéquate, que ce que je faisais ne le satisfaisait pas. Moi, en tant qu'acteur, je tentais de changer les registres, mais mon interprétation ne le satisfaisait toujours pas.

Comment dois-je le faire ? lui ai-je alors demandé.

Je ne sais pas comment tu dois le faire. Je sais juste que, dans cette scène, je dois pleurer et que là je ne pleure pas – me répondit Loris. »

À ceux qui ont pu lui reprocher de se disperser dans des activités trop diverses et de s'éloigner de la pédagogie, Malaguzzi répond qu'au contraire, il ne s'agit pas d'une dispersion mais d'une mutualisation. Il considère ainsi que pour aider le monde de la pédagogie qui est souvent étrié, trop isolé, les approches et les actions dans des domaines très divers sont des atouts qui contribuent à son enrichissement (Hoyuelos, 2001).

En 1946, il prend la direction d'un établissement d'anciens militaires vétérans de guerre qu'il tente par la suite, en 1949, d'intégrer dans des réseaux déjà existants, en sollicitant des contacts au quatre coins de l'Europe, et c'est ainsi qu'il commence à se créer son propre réseau. Il demande que cette école soit intégrée à la Fédération Internationale des Communautés Éducatives (FICE³). En septembre 1950, il se rend aussi à Lyon pour participer à un congrès de l'UNESCO sur les problèmes éducatifs de l'enfance en Europe. Lors de ce congrès, Malaguzzi va côtoyer la fille d'Ovide Decroly (Jeanne Jadot-Decroly), Célestin Freinet ou encore Adolphe Ferrière, pour ne citer qu'eux. Il entre alors en relation concrète avec l'Éducation nouvelle (Hoyuelos, 2001, p.45). En 1951 et pendant six mois, alors qu'il se forme en psychologie scolaire à Rome, Malaguzzi développe un grand intérêt pour l'art infantile, grand révélateur psychologique selon beaucoup, mais aussi, selon lui, un formidable instrument de thérapie et d'expression pour les enfants (Hoyuelos, 2001, p.50).

Malaguzzi va continuer ainsi à multiplier les activités, en pédagogie mais aussi dans d'autres domaines, à développer son réseau à travers l'Europe, tout en maintenant sa participation aux établissements autogérés jusqu'en 1963, année où l'aventure reggiane débute officiellement.

■ Après 1963

Nous sommes maintenant en novembre 1963 et la première école maternelle municipale de Reggio Emilia, l'école *Robinson*, ouvre ses portes : Malaguzzi est en charge de sa coordination pédagogique. Cette école doit selon lui être un réel lieu de formation civique des familles, un lieu de coopération entre trois protagonistes indispensables à son approche : les enfants, les enseignants, les parents. Seulement les regards qu'on lui porte se font inquiets, insistants. Certains détracteurs vont même très loin en comparant son école à un ghetto de formation marxiste non spirituel (Hoyuelos, 2001). Malaguzzi résiste aux attaques et persiste : sa ville doit offrir aux plus jeunes une éducation préscolaire publique de haute qualité. La municipalité, convaincue du bien-fondé de sa volonté, se décide même à ouvrir de nouveaux établissements dès 1964 et, petit à petit, c'est tout un réseau d'écoles maternelles (vingt-et-une) puis de crèches, à partir de 1971 (treize établissements), qui se construit jusqu'à aujourd'hui avec le soutien de la municipalité et de ses citoyens.

Malaguzzi est conscient qu'il doit construire l'originalité, la personnalité de sa pédagogie reggiane. Il tente d'instaurer un climat scolaire fortement socialisé, avec une organisation dynamique et ouverte sur l'extérieur ; il crée une réciprocité socioculturelle entre l'école et le

³ FICE : La Fédération Internationale des Communautés Éducatives est une grande organisation internationale créée en 1948 sous les auspices de l'UNESCO. Elle défend, représente et aide les droits des enfants. Cf. www.fice-europe.org (consulté le 5 janvier 2010).

territoire ; ensuite, il fait de son établissement un lieu d'expérimentation scientifique ; enfin, il veut une structure ouverte à tous, y compris aux enfants handicapés. Il développe une pédagogie basée sur la recherche de la formation de la personnalité de l'enfant, le respect de l'individualisation dans une situation de forte socialisation, la recherche de la créativité comme la capacité de dépasser une pratique conformiste d'adhésion passive à des modèles préconçus, l'attention aux dimensions psychologiques d'un enfant aux potentialités importantes, et le soin à l'environnement. Il construit avec les théories déjà existantes un patchwork nouveau et original. Dès les tous premiers débuts, Malaguzzi veut que ses éducateurs se forment. Ils assistent donc à des cours, organisent des conférences, des séminaires, des voyages pédagogiques. Par exemple, en 1965, accompagné d'une délégation italienne, il se rend à Genève pour visiter les centres inspirés par Piaget.

« Malaguzzi, de esta experiencia, recoge algunas ideas que llavarà a Reggio : la importancia de la observación del niño, la atención al objeto sensible y a los materiales, la atención a las relaciones que los niños establecen en su aprendizaje, la importancia de las situaciones concretas y el cuidado del ambiente » (Hoyuelos, 2001, p.77).

« Malaguzzi, de cette expérience, conserve quelques idées qu'il va ramener à Reggio : l'importance de l'observation de l'enfant, l'attention à l'objet sensible et aux matériaux, l'attention aux relations que les enfants établissent pendant leurs apprentissages, l'importance des situations concrètes et le soin à l'environnement. »

Petit à petit, Malaguzzi fait connaître ses convictions, développe sa notoriété et dès 1968, les premières délégations italiennes puis étrangères se rendent à Reggio Emilia pour observer l'expérience reggiane. En 1985, à 65 ans, il est un fonctionnaire municipal qui doit prendre sa retraite. C'est un moment très difficile personnellement pour Malaguzzi mais il continue à s'impliquer dans l'expérience reggiane en gérant les expositions ce qui lui permet aussi de voyager à travers le monde et de continuer à défendre son projet de lutte pour les droits de l'enfant.

En mars 1990, Malaguzzi et ses collaborateurs organisent, à Reggio Emilia, un grand congrès international sur les potentialités éducatives des enfants. Plus de 1700 personnes venues du monde entier participent à cet événement. Deux incontournables : Paolo Freire et David Hawkins. Malaguzzi va d'ailleurs nouer avec ces deux éminences pédagogiques des relations très singulières. Voici ce qu'écrit Paolo Freire à Malaguzzi, quelques jours avant de repartir au Brésil, après une visite à Reggio Emilia :

*« Buon amico Malaguzzi,
bambino permanente mi domanda che prima di ripartire per il Brasile, io scriva alcune parole dedicate alle bambine e ai bambini italiani.
Non saprei come dire di più ad una domanda così. Che posso dire ai bambini e alle bambine di questo fine secolo ?
Per prima cosa, quello che posso dire lo dico in funzione della mia lunga esperienza in questo mondo che dobbiamo fare sempre più bello. Ed è basandomi su questa esperienza che trono a dire : non lasciate morire la voce dei bambini e delle bambine che stanno crescendo » (Hoyuelos, 2001, pp.222-223).*

*« Bon ami Malaguzzi,
Un enfant me demande avec insistance qu'avant de repartir pour le Brésil, j'écrive quelques mots dédiés aux jeunes filles et aux garçons italiens.
Je ne saurais quoi répondre à une telle demande. Que puis-je dire aux jeunes garçons et filles de cette fin de siècle ?
En tout premier, ce que je peux dire je le dis en fonction de ma longue expérience dans ce monde que nous devons rendre chaque jour plus beau. Et c'est en me basant sur cette expérience que je déclare : ne laissez pas mourir la voix des jeunes garçons et filles qui grandissent. »*

Dans le numéro 2 de décembre 1991 du magazine *Newsweek*, un jury d'experts internationaux délivre un prix à l'institution *Diana* (école maternelle reggiane), élue l'institution la plus avant-gardiste en matière d'éducation infantile. Cette reconnaissance de *Newsweek* a engendré la reconnaissance mondiale de Reggio Emilia, la fascination du monde anglo-saxon et le nombre de délégations étrangères se sont très vite développés. L'année 1993 s'achève, quant à elle, avec deux autres récompenses internationales : le prix LEGO et le prix de la Fondation Kohl, en reconnaissance de l'œuvre éducative de Malaguzzi en faveur des droits de l'enfant. Il fait donc partie de ces éducateurs qui ont rencontré le succès de leur vivant.

La réalité en cette fin d'année 1993 est pourtant également difficile pour Malaguzzi : fin octobre, sa femme meurt ainsi que son seul frère. Pour noyer sa tristesse, il se met au travail et multiplie les lectures et recherches pour se lancer dans de nouveaux projets. Seulement le 30 janvier 1994, un dimanche, Malaguzzi décède des suites d'un infarctus. La presse mondiale fait écho de cette mort soudaine et des milliers de lettres et télégrammes de condoléances arrivent à Reggio Emilia. Telle fut donc la vie mouvementée de celui à qui ont été associées systématiquement la pédagogie de Reggio Emilia. Malaguzzi est l'homme à qui il faut attribuer la création et l'évolution puis le succès de la pédagogie reggiane. Pourtant, on ne dit pas la pédagogie Malaguzzi, ni les écoles Malaguzzi. S'il existe les écoles Montessori ou encore Steiner alors pourquoi les écoles qu'il a fondées ne portent-elles pas son nom ? Pourquoi son nom n'est-il pas systématiquement accolé au nom de la pédagogie qu'il a créée ? Et si tout ceci était lié à sa personnalité si significative quant à la pratique reggiane...

2. Une personnalité hors du commun

■ Un personnage incommode

Malaguzzi est un anticonformiste, un homme intransigeant et parfois même décrit comme un dictateur. Il a, selon ceux qui ont pu le rencontrer, quelque chose de spécial, une magie qui ne s'explique pas. C'est un homme à la personnalité séduisante, fascinante, qui crée l'attention de l'auditoire. Cet homme, grand fumeur, pêcheur, qui aime la bonne table, est en même temps humble et réservé. Il aime l'aventure et déteste la routine. À la fois aimé et détesté, c'est un novateur capable de créer un climat propice à la discussion. Il transmet la confiance, la sécurité, le défi, la stimulation. Il communique ses idées avec un « *sérieux ludique* » (Hoyuelos, 2001). En matière d'éducation, il est avant-gardiste et précurseur. Ce qui pour tous est paradoxal, antinomique, contradictoire, le stimule. Il aime les complexités qu'il perçoit comme créatives. Il aime transformer l'utopie en possible, pour la rendre nécessaire, en faire une réalité presque palpable. Il aime les idées mais seulement si elles peuvent être vues en actions. Il aime la rue, les personnes, les marchés, se promener au milieu des bruits des enfants. Il déteste les implicites classes sociales et culturelles que la vie reproduit. Il est un infatigable étudiant et travailleur. Il se révèle cependant parfois blessant avec ses proches. Dans une interview accordée à Carlo Barsotti en 1993, il dit ceci :

« Je suis très tenace, très obstiné, j'ai une volonté de fer. Je ne veux jamais perdre les batailles, je veux les gagner toutes et je dois emmener avec moi tous ceux qui pensent comme moi, mieux que moi, autrement que moi. Mon caractère n'est sans doute pas toujours facile, mais j'ai de l'ambition, je vise haut, je ne tolère pas la médiocrité. J'ai une grande aversion pour la médiocrité, celle de mes proches me fait beaucoup souffrir. La négligence, l'à-peu-près, sont des choses que je ne peux supporter » (Malaguzzi, 2004, p.15).

Malaguzzi n'est pas un homme courtois. Il ne fait pas partie de ces éducateurs célèbres auxquels il est facile de s'attacher. Il est dur, presque impénétrable. Et pourtant, avec les enfants, il dévoile une personnalité généreuse, patiente et aimante. Cette apparente contradiction est porteuse de

sens quant à l'expérience reggiane car ce personnage Malaguzzi l'incarne entièrement. Il en est l'essence même et celle-ci est imprégnée par sa personnalité. C'est une expérience mouvante, évoluant avec les recherches personnelles de Malaguzzi, qui tente d'appliquer au quotidien dans ses écoles ce qu'il découvre dans ses lectures, rencontres et voyages. Malaguzzi, depuis les tous premiers débuts, a toujours été là pour défendre son projet, impliqué au quotidien sur le terrain. À chaque problème ou difficulté rencontrés, il fait face ; à chaque attaque, il répond ; à chaque événement important, il est présent ; à chaque débat public, il prend la parole ; à chaque récompense, il est associé. Si Reggio Emilia occupe aujourd'hui la place d'excellence que le monde pédagogique lui reconnaît, c'est à lui qu'elle le doit. Depuis sa mort en 1994, ses successeurs lui rendent hommage au quotidien. Pourtant, malgré l'impact et l'influence qu'il a pu avoir sur cette expérience, Malaguzzi s'est toujours refusé à se voir attribuer son succès à lui seul. Il déclare sans cesse que sans l'implication des familles, des citoyens, des enfants, sans le soutien de la municipalité reggiane, une telle aventure pédagogique n'aurait jamais pu voir le jour. Malaguzzi, cet homme si imposant par son attitude et ses mots comme se cachant derrière d'autres pour expliquer le succès de son approche, c'est une attitude humble et questionnante sûrement liée à ses convictions personnelles, peut-être même politiques d'un homme de gauche unissant toute une communauté autour du bien-être des enfants de sa ville.

L'amitié avec Malaguzzi n'est pas une relation aisée. Il s'agit d'une amitié qui engage beaucoup de responsabilités de part et d'autre. Il aime discuter essentiellement avec les personnes qu'il apprécie. Il ne se gêne pas donc pour ignorer les relations qui selon lui n'en valent pas la peine. Ses rencontres, ses amitiés l'aident à construire son système. Elles sont souvent très profondes et reflètent le succès toujours grandissant de l'expérience reggiane qui attire à elle tant d'anonymes mais aussi tant de femmes et d'hommes célèbres dans le monde pédagogique.

■ **Des amitiés fondatrices :**
Bruno Ciari, Gianni Rodari, Urie Bronfenbrenner, Alfredo Hoyuelos

Le nom de Bruno Ciari apparaît très souvent aux yeux de ceux qui s'intéressent de plus ou moins près à la pédagogie de Reggio Emilia et à Loris Malaguzzi. Bruno Ciari (1923-1970), pédagogue italien, est un fervent opposant au régime fasciste et un résistant combattant. Après la chute du fascisme, il adhère au Parti Communiste et y occupe de hautes fonctions. Malaguzzi a toujours eu beaucoup d'admiration pour Ciari : une admiration pour sa capacité à provoquer le conflit même dans des situations très calmes et pausées, ce que lui aussi aime beaucoup faire. Il admire Ciari lorsqu'il crée des initiatives qui émergent du discours théorique qu'il transforme en expérimentation pratique, de laquelle il tire des forces et des arguments pour construire une expérience différente (Hoyuelos, 2001). Ciari s'intéresse à tout et est particulièrement attentif aux différents débats européens et américains en matière de pédagogie. Il est en quelque sorte un modèle pour Loris Malaguzzi. À son propos, il déclare :

« La sua forza gli veniva non solo dalla conoscenza profonda del dibattito teorico della pedagogia europea e americana ma dalle esperienze accumulate nella scuola e nel vivere accanto ai ragazzi. Ma, ancora, dalla convinzione dell'unità tra contenuti e metodi e del grande ruolo che la didattica, le tecniche didattiche di fatto, potevano assumere nel cambiamento culturale della scuola e dell'educare [...]. Bruno Ciari aveva bisogno di "arpionare", diceva così, le cose. Non concludeva mai nulla senza riaprire contemporaneamente un rigoroso programma di iniziative e di appuntamenti che subito assicurassero di condurre avanti e di slargare le proposte acquisite nel confronto teorico. » (Hoyuelos, 2001, p.81)

« Sa force lui venait non seulement de sa connaissance profonde du débat de la pédagogie européenne et américaine mais aussi de l'expérience accumulée dans l'école et dans le vivre aux côtés des enfants. Mais, aussi, de la conviction de l'unité entre les contenus et les méthodes et du grand rôle que la didactique, les techniques didactiques de fait, pouvaient assumer dans le changement culturel de l'école et de l'éduquer [...]. Bruno Ciari avait besoin de "harponner", disait-il ainsi, les choses. Il ne concluait jamais rien sans

rouvrir simultanément un rigoureux programme d'initiatives et de rencontres qui lui assuraient de mener en avant et d'élargir les propositions acquises dans la confrontation théorique. »

Gianni Rodari (1920-1980), quant à lui, est un poète, écrivain et journaliste italien, célèbre surtout pour sa contribution à la littérature enfantine. Instituteur de formation, il se passionne très tôt pour la musique. Résistant pendant la Seconde Guerre mondiale, il est lui aussi un membre actif du Parti Communiste Italien. Impliqué dans divers projets pédagogiques avec les enfants, multipliant les publications enfantines, il obtient en 1970 le *Prix Andersen* qui récompense les auteurs de littérature pour les enfants ce qui lui permet d'acquérir très vite une notoriété internationale (ses œuvres vont être traduites dans diverses langues)⁴. Rodari a toujours fasciné Malaguzzi. Avec lui, il va découvrir l'importance du dialogue complémentaire entre la raison et la fantaisie, la science et l'imagination. Il est fasciné par ce dialogue entre la logique et la fantaisie. C'est une relation concrète entre l'homme et la nature, la nature et la raison. Rodari, spécialiste de la langue, fait découvrir à Malaguzzi les multiples possibilités expressives du langage. L'imagination et la fantaisie de Rodari sont des armes qu'il va adopter pour une vision toujours plus positive de l'enfant. Pour que l'imagination se transforme en créativité, il faut l'alliance et la solidarité des adultes. Elle invite à la curiosité. Rodari recherche à partir d'une réalité laïque et de gauche une confrontation entre l'école, l'éducation et le sens, présent et futur, que l'homme veut donner à son existence sans déterminisme prédéfini, ni excès idéologique, ni simplification, ni irrationalité non nécessaires.

« Gianni Rodari était écrivain, poète, philosophe, politicien et journaliste. Avec lui, nous avons conclu un grand pacte d'alliance. Il avait souvent envie de venir nous voir, jusqu'à ce qu'en 1972, il débarque à Reggio, avec toute sa "paperasse" et son livre écrit à la machine, intitulé La grammaire de la fantaisie, qui deviendra par la suite un grand classique de la pédagogie et de la créativité. Il l'a d'ailleurs dédié à Reggio Emilia. À l'époque, nous étions nombreux. Il nous lisait ses pages, nous exposait ses concepts et en discutait avec les instituteurs, les enseignants des écoles secondaires. Ce fut un fantastique "forum" de discussion. Mais la mort le guettait lui aussi et il nous a quittés au début des années 1980. » (Malaguzzi, 2004, p.12)

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) est un célèbre psychologue russe avec qui Malaguzzi noue de bonnes relations. Très inspiré par son « *écologie du développement humain* », Malaguzzi l'admire et l'invite à visiter ses écoles à plusieurs reprises. De retour d'une de ces visites, il écrit à Malaguzzi :

*« Caro Loris,
Sono stato molto colpito dalla lettera che ho ricevuto da te questa settimana. Dovresti sapere che i sentimenti che hai espresso sono in ogni caso reciproci. In aggiunta l'esperienza che ho visitato a Reggio Emilia ha uno speciale significato per me perché rappresenta una concretizzazione nella realtà di un'ideale comunità basata sulle relazioni tra bambini e genitori che io ho evocato per molti anni ma non sono stato in grado di realizzare come realtà funzionante.
Ricorderò sempre la settimana che ho trascorso in Italia, sotto l'egida della vostra intelligenza creativa e la vostra sensibilità. Speriamo possa diffondersi »* (Hoyuelos, 2001, pp.189-190).

⁴ Principales œuvres :

- *Benjamin au pays des menteurs* (version originale sortie en 1950)
- *Tous les soirs au téléphone* (version originale en 1960)
- *La planète aux arbres de Noël* (version originale en 1962)
- *La tarte volante* (version originale en 1966)
- *Histoire à la courte paille* (version originale en 1970)
- *Les affaires de Monsieur le Chat* (version originale en 1972)
- *La grammaire de l'imagination* (version originale en 1973)
- *Il était deux fois le Baron Lambert* (version originale en 1978)

« Cher Loris,

J'ai été très frappé par la lettre que j'ai reçue de toi cette semaine. Tu devrais savoir que les sentiments que tu as exprimés sont pour chacun d'eux réciproques. Au-delà de l'expérience que j'ai visitée à Reggio Emilia et sa signification spéciale pour moi parce qu'elle représente une concrétisation dans la réalité d'une communauté idéale basée sur les relations entre les enfants et les parents que j'ai évoquée depuis de nombreuses années, je ne réalisais pas comment cette réalité fonctionnait.

Je me souviendrais toujours de cette semaine que j'ai passée en Italie, sous l'égide de votre intelligence créative et votre sensibilité. Nous espérons qu'elle puisse se répandre. »

Alfredo Hoyuelos (Pampelune, 1963 -) est un professeur de Navarre qui s'est toujours intéressé de très près à l'approche reggiane et à son fondateur. Enseignant devenu universitaire, Hoyuelos se passionne très vite pour Malaguzzi et ses écoles. Une amitié d'abord construite sur le respect et l'admiration mutuels, naît entre les deux hommes. Récompensé pour ses recherches et ses ouvrages sur Reggio Emilia, ses interventions publiques lors de conférences et de congrès, lors desquelles il défend l'approche reggiane et prône le respect partout dans le monde des droits de l'enfant, sont même disponibles sur la toile.

« Loris, como su obra pedagógica, esta hecho de « cien » : cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien formas de hablarnos, de inventar, cien formas de sorprendernos y de emocionarnos » (Hoyuelos, 2004, p.30)

« Loris, comme son œuvre pédagogique, est fait de "cent" : cent langues, cent mains, cent pensées, cent manières de nous parler, d'inventer, cent manières de nous surprendre et de nous émouvoir. »

Les amitiés sont, pour Malaguzzi, porteuses de sens et de connaissances nouvelles. Il enrichit sa pratique, sa réflexion, de ses discussions souvent enflammées avec ces hommes et ces femmes qui traversent sa vie, parmi lesquelles les grandes figures ici évoquées.

■ Les inspireurs de Malaguzzi

Malaguzzi adore la lecture et dévore les livres qu'il annote à la main, soulignant les idées importantes. Il considère que lire signifie entrer en dialogue avec l'auteur. Il aime donc se confronter directement aux idées des auteurs qu'il problématise systématiquement. Lorsqu'il est interrogé sur ses inspireurs, il répond :

« [...] si quieres hacer buena pedagogía debes cerrar ya los libros de psicología, pedagogía y didáctica » (Hoyuelos, 2001, p.257).

« [...] si tu veux faire de la bonne pédagogie tu dois déjà fermer les livres de psychologie, de pédagogie et de didactique. »

Cette attitude lui a valu de nombreux reproches, particulièrement du monde de la recherche universitaire. Malaguzzi s'est toujours considéré comme un homme de terrain ; à l'inverse, il voit les universitaires comme des penseurs, des théoriciens et non des praticiens. Il s'est toujours refusé à citer précisément les inspireurs de son modèle, préférant établir une longue liste de noms où se mêlent Rousseau, Makarenko, Freinet, Froebel, Montessori (et la liste est encore longue). Malaguzzi va pousser plus loin son opposition avec le monde universitaire en lui reprochant sans cesse le rapport qu'elle établit entre pratique et théorie. Selon Malaguzzi, pratique et théorie ne peuvent pas être dissociées. Ce sont des alliés, complémentaires. Carlina Rinaldi, fidèle collaboratrice de Malaguzzi, écrit en s'adressant aux universitaires :

« Theory and practice should be in dialogue, two languages expressing our effort to understand the meaning of life. When you think, its practice ; and when you practice, its theory. "Pratictionner" is not a wrong definition of the teacher. But its wrong that they are

not also seen as theorists. Instead it is always the university academics that do theories, and the teachers... they are the first to be convinced of it. [...] So you always have that separation between theory and practice. But, I mean, when you do practice, its because you have a theory. [...] That is why I have written so often about the teacher as a researcher. As I wrote, it's not that we don't recognise your [academic] research, but we want our research, as teachers, to be recognised. And to recognise research as a way of thinking, of approaching life, of negotiating, of documenting. It's all research. It's is also a context that allows dialogue. Dialogue generates research, research generates dialogue. » (Rinaldi, 2006, pp.190-192)

« La théorie et la pratique devraient dialoguer, deux langages exprimant notre volonté de comprendre le sens de la vie. Lorsque vous pensez, c'est de la pratique ; et quand vous pratiquez, c'est de la théorie. "Praticien" n'est pas une mauvaise définition de l'enseignant. Mais il est faux qu'ils ne soient pas aussi perçus comme des théoriciens. Au lieu de cela c'est toujours le monde universitaire qui crée les théories, et les enseignants... en sont les premiers convaincus. [...] Donc il y a toujours la séparation entre la théorie et la pratique. Mais, ce que je veux dire, c'est que quand tu pratiques, tu as aussi de la théorie. [...] C'est pourquoi j'ai si souvent écrit à propos de l'enseignant reconnu comme chercheur. Comme j'ai écrit, ce n'est pas que nous ne reconnaissons pas votre recherche [académique], mais nous voulons que notre recherche, en tant qu'enseignants, soit reconnue. Et que la recherche soit reconnue comme une manière de penser, d'approcher la vie, de négocier, de documenter. Tout cela est de la recherche. C'est aussi un contexte qui permet le dialogue. Le dialogue génère la recherche, la recherche génère le dialogue. »

Aujourd'hui, la relation Reggio Emilia/Université s'est améliorée depuis la disparition de Malaguzzi, et le dialogue, la collaboration ont commencé à s'installer. Le monde universitaire s'est très vite intéressé à l'expérience reggiane et à son créateur, mais face à un Malaguzzi tenace et réticent, à la personnalité particulière, qui a ainsi modelé une expérience pédagogique alternative à son image, à la fois complète et complexe, l'intérêt qu'il lui a porté est resté longtemps entravé.

Conclusion

Depuis les tous premiers jours de l'aventure officielle reggiane, Loris Malaguzzi est aux commandes. Jusqu'à la fin de sa vie, il reste impliqué au plus près du système qu'il a développé. Conscient de l'impact que cette éducation préscolaire municipale a pu gagner dans les cœurs des citoyens, Malaguzzi ne se sent jamais seul. La commune entière lui apporte son soutien et le pousse à avancer encore davantage, pour offrir aux enfants de la ville des institutions de qualité. La communauté éducative reggiane est née. S'entourer devient aussi pour lui nécessaire, afin de faire face aux attaques qui traversent sa vie. Conscient du poids idéologique fort de son expérience, il sait que le chemin sera sans cesse parsemé d'embûches, que l'Église Catholique n'est pas disposée à perdre son monopole sur l'éducation préscolaire sans se défendre. Il choisit ses collaborateurs avec soin et leur accorde sa pleine confiance. Conscient de ne pas être éternel, il fait aussi le nécessaire pour réunir à ses côtés des hommes et des femmes de qualité, tous aussi passionnés que lui, qui reprendront après sa mort le flambeau avec succès. Nous sommes remontée aux premiers moments d'une vie meurtrie par une guerre difficile et une oppression politique quotidienne puis nous avons suivi au plus près la construction d'une organisation préscolaire au sein d'une ville de gauche, empreinte aux bouleversements sociétaux. Nous avons traversé aux côtés de Malaguzzi les péripéties d'une aventure commencée il y a plus de quarante-cinq ans maintenant. Réellement inscrite dans le patrimoine de la ville, la pédagogie de Reggio Emilia en fait aujourd'hui la renommée. Nous avons tenté ici d'aller au plus près de la personnalité de son fondateur, laissant à ses mots de l'importance, explorant ses passions pour le théâtre par exemple, ou bien en donnant la parole à ses amis, collègues ou simplement anciens élèves l'ayant côtoyé. Par ses attitudes, son comportement, son intelligence, Malaguzzi est un homme qui fascine. Il laisse une empreinte indélébile sur ce

qu'il a créé. Cet homme, inspirateur, instigateur de la pédagogie reggiane est au cœur de sa réussite ; sa personnalité, son caractère, son intelligence hors du commun, sont autant d'éléments essentiels au succès de Reggio Emilia.

Bibliographie

BARAZZONI R. (2000), *Brick by Brick – The History of the « XXV Aprile », People's nursery School of Villa Cella*, Reggio Children, Reggio Emilia.

EDWARDS C. (1995), *Democratic Participation in a Community of Learners : Loris Malaguzzi's Philosophy of Education as relationships*, Université du Nebraska.

EDWARDS C. (1998), *The Hundred Languages Of Children : the Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 2ème édition, Broché.

Enfants d'Europe n°6, « Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative – sur les pas de Loris MALAGUZZI », Association Le Furet, 2004.

HOYUELOS A., (2001), *Biografia pedagogica de Loris MALAGUZZI - El pensamiento y obra pedagogica de Loris MALAGUZZI y su repercusion en la educacion infantil*, Thèse doctorale, Pampelune.

MALAGUZZI L. (2001), *La educación infantil en Reggio Emilia*, temas de in-fan-cia, educar de 0 a 6 años.

MALAGUZZI L. (2004), « Avancer sur des fils de soie », *Enfants d'Europe*, n°6, pp.10-15.

MOSS P. & RINALDI C. (2004), « Qu'est-ce que Reggio ? », *Enfants d'Europe*, n°6, pp.2-3.

RINALDI C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*, in *Contesting Early Childhood*.

ROBIN J.-Y., MAUMIGNY-GARBAN B. de & SOËTARD M. (dir.) (2004), *Le récit biographique*, Tome 1 : *Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*, Paris, L'Harmattan.

Sitographie :

Newsweek « The best schools in the world » (1991)
<http://www.newsweek.com/id/123873/page/2> , consulté le 23/03/09.

Site de Reggio Children, association créée pour promouvoir l'approche préscolaire de Reggio Emilia
www.reggiochildren.it , consulté le 10/06/09.

La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle

Amélie Alletru¹

Résumé

Cet article propose une lecture métaphorique des efforts fournis par les novices pour construire les gestes du métier. Cherchant à intégrer une communauté professionnelle, les débutants se trouvent, lors de leurs premières expériences de travail, confrontés à la nécessité d'en apprendre les codes, les relations entre le sujet, l'objet du travail et les autres acteurs, dans un système d'interactions qu'ils découvrent de l'intérieur : ils sont alors en quête d'un « langage commun » à cet univers. Nous prenons appui sur une recherche conduite auprès de professeurs des écoles débutants lors de leurs premières interventions en classe maternelle, pour envisager, en articulant les cadres de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et du « cours d'action », les traits caractéristiques de cet apprentissage d'un langage commun dont la maîtrise signe alors une professionnalité effective.

Les premières expériences professionnelles confrontent le novice à des situations inédites au regard de son histoire propre. Aux prises avec ces situations qu'il découvre d'un point de vue d'acteur, le débutant est amené à construire peu à peu les gestes du métier². Mû par son besoin d'agir, le « sujet capable » (Rabardel, 2005) lui subordonne son besoin de connaître, cherchant nécessairement à augmenter son pouvoir d'agir. Son activité en situation de travail est, de manière non exclusive, source de construction progressive de sa professionnalité. Par la confrontation au vécu, ces expériences liminaires s'accompagnent d'un processus de transformation du sujet lui-même : transformation de ses représentations – représentation que nous envisageons, en nous accordant avec Vergnaud sur sa dimension fonctionnelle, en tant qu'elle « *organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité [...]* ; elle permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation » (Vergnaud, 2007) – sur le métier, sur les situations de travail, sur les autres acteurs impliqués, etc., représentations jusque-là externes ; transformation de l'expérience comme moyen de vivre d'autres expériences ; transformation du rapport à lui-même et aux autres d'un sujet cherchant à développer son identité professionnelle.

Ainsi, alors qu'il ne le connaissait jusqu'alors que de l'extérieur, le novice pénètre dans un environnement nouveau pour lui, ou du moins il appréhende cet environnement professionnel avec le regard de la nouveauté. Une « *triade vivante* » constituée du sujet lui-même, des autres et de l'objet du travail, détermine son activité. Celle-ci est alors envisagée comme une « *activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet* » (Clot, 1995). De ce réseau de relations qu'il découvre en même temps qu'il les élabore (formes prédicative et opératoire de la connaissance s'alimentant mutuellement³), de cet univers inédit qu'il pénètre, on

¹ Professeur des écoles maître formateur, IUFM / Université de Nantes & doctorante, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).

² Notons dès à présent que dans le cadre de cette contribution, nous emploierons indifféremment « gestes professionnels » et « gestes du métier » sans les distinguer formellement.

³ La forme prédicative de la connaissance « *consiste à énoncer des relations des objets entre eux* », sa forme opératoire « *permet d'agir en situation* » (Vergnaud, 2007).

peut écrire de façon métaphorique qu'il s'agit d'un langage nouveau que le sujet débutant cherche à apprendre. Car en effet, « *se représenter un langage, signifie se représenter une forme de vie* » (Wittgenstein, 1953). Un « jeu de langage » ne se confond pas avec une simple application de règles langagières préexistantes, mais est fondamentalement une pratique chaque fois singulière, liée à un apprentissage en situation, à la formation progressive d'« habitudes »... de sorte que la maîtrise d'un jeu de langage est toujours associée à une « forme de vie », c'est-à-dire à une forme particulière de pratique commune, porteuse de significations partagées. L'enjeu est de taille : devenir acteur, sujet professionnel d'une communauté donnée, ne consiste pas seulement à appréhender un langage nouveau, mais bien plutôt un langage commun à cette communauté. S'appuyant sur Ochanine, Pastré (2007) pose la distinction entre modèle (qu'il préfère au terme d'« *image* ») cognitif et modèle opératif. Il s'agit donc pour le sujet de passer d'une « *conceptualisation épistémique* » à une « *conceptualisation pragmatique* ». En reprenant Pastré, on peut écrire que l'enjeu est de passer d'un langage prédicatif, cognitif, épistémique, à un langage pragmatique, opératif. La maîtrise de ce langage commun par le sujet, en le faisant sien, signe alors sa professionnalité effective, son appartenance patente à la communauté professionnelle, en marquant le passage accompli de l'extérieur à l'intérieur du groupe de référence.

Dès lors, les premières expériences professionnelles peuvent être appréhendées comme le théâtre de la recherche de ce langage commun afin de satisfaire le besoin d'identification des novices aux membres de la communauté professionnelle : parler la même langue que les pairs ne constitue-t-il pas une condition nécessaire à leur reconnaissance et leur légitimation ? Dans une perspective d'analyse de l'activité, comment définir ce langage commun ? Comment rendre compte de la recherche par le sujet de ce langage commun ?

Nous nous appuyons sur les paradigmes de l'enaction et de la cognition située, et plus particulièrement sur la façon dont ils ont été opérationnalisés dans le cadre de travaux empiriques en anthropologie cognitive et en ergonomie de langue française, pour envisager les propriétés fondamentales de toute activité humaine. Pour Theureau (2006), l'activité humaine recèle une dimension cognitive, au sens de manifestation et de constitution continue de savoirs et de connaissances. Elle constitue un système autonome, formé par un acteur interagissant avec son environnement. Elle est incarnée, réfutant la vision d'une séparation entre le corps et l'esprit, ou entre les dimensions émotionnelles et cognitives accompagnant toute activité. Elle est située dynamiquement dans un contexte impliquant de fait l'interaction avec d'autres acteurs, redéfinissant ainsi l'activité individuelle comme activité « individuelle-sociale ». Elle est techniquement constituée, parce que son environnement l'est lui-même. Elle est cultivée, inscrite dans une culture qui la marque nécessairement. Enfin, elle est vécue, au sens où elle s'accompagne d'une expérience pour l'acteur. Cette conception de l'activité humaine permet « *d'échapper au dilemme traditionnel de l'étude de la cognition humaine : le solipsisme (la cognition comme processus purement interne à l'individu) ou le déterminisme environnemental (la cognition de l'individu comme purement commandée de l'extérieur)* » (Theureau & Jeffroy, 1994).

La partie visible de l'activité d'un professionnel (ses actions, ses communications) n'en constitue qu'une part limitée. Schön (1994) a montré qu'il existe des « *savoirs cachés dans l'agir professionnel* ». La simple observation, de l'extérieur, oublie les dimensions tacites de l'activité professionnelle. La comprendre implique de mettre à jour ce qui est non visible (la réflexion de l'acteur en situation par exemple), ce qui est incorporé (les automatismes et routines activés par l'acteur, sans qu'il s'en rende plus compte), ce qui est vaincu ou empêché (les choix qui se proposent à l'acteur et qui ont été abandonnés). Ainsi, il s'agit entre autres, de « *distinguer dans l'activité réelle, l'activité réalisée et le réel de l'activité afin d'y rapatrier les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent ou l'intoxiquent mais qui en font partie. L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie du sujet jusqu'à lui donner son sens ou le lui faire perdre* » (Clot, 2001). Accéder à l'activité réelle de l'acteur, en y incluant sa dimension cachée, demande une analyse compréhensive de celle-ci. L'analyse de l'activité du point de vue des acteurs s'attache à en repérer la partie non visible en la reliant à sa partie visible. Il s'agit

donc d'appréhender l'activité dans toutes ses dimensions, en accordant le primat au sens que l'acteur, aux prises avec la situation, donne à son activité, ce que Theureau (2004) nomme une « description intrinsèque » de cette activité. L'accès à la compréhension de l'activité, de ce qui l'organise de manière dynamique, passe ainsi par l'expression par l'acteur lui-même du sens qu'il confère à la situation au gré des événements qui la constituent.

L'acteur entretient avec son environnement des rapports dynamiques qui constituent son « couplage structurel » (Varela, 1989). Ce « *couplage est asymétrique dans la mesure où c'est [l'acteur] qui définit ce qui, dans son environnement, le perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent ou significatif pour lui* » (Durand, 2008). L'asymétrie du couplage structurel tient donc au fait que chaque acteur (comme système autoréférentiel, qui produit sa propre organisation) possède un point de vue propre sur son environnement. Ainsi, le couplage structurel crée aux yeux de l'acteur une perspective qui évolue constamment, en lien avec sa propre dynamique et les perturbations de l'environnement. L'analyse de la cognition humaine comme système vivant autonome (ou opérationnellement clos) s'appuie dès lors sur l'étude de l'histoire des interactions entre l'acteur et son environnement. La cognition, concrétisée par l'émergence du couplage structurel, est à la fois « incarnée » et « située ». L'activité s'accompagne d'une « conscience préreflexive », d'une intuition, d'une modalité particulière de vécu, qui caractérise la familiarité de l'acteur à lui-même et à sa présence à soi continue accompagnant le flux de son activité. La conscience préreflexive, consubstantielle à l'activité, constitue l'« effet de surface » du couplage structurel de l'acteur à son environnement (Theureau, 2006). Retrouver le fil de la conscience préreflexive (ce que nous appellerons plus bas « cours d'expérience »), grâce à la participation du professionnel, permet à l'analyste d'accéder à la compréhension de celle-ci, à sa dynamique intrinsèque, à son organisation.

Le cadre sémio-logique du « cours d'action » développé par Theureau (Theureau & Jeffroy, 1994 ; Theureau, 2006) offre un modèle fécond de l'activité et de l'expérience humaine. Le cours d'action est défini comme « *l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006). L'analyse du cours d'expérience (la dynamique intrinsèque du cours d'action) comme effet de surface de la dynamique du couplage structurel acteur/situation est de nature à éclairer la compréhension de l'activité de l'acteur. La mise à jour de sa conscience préreflexive (comme expérience, présence à soi, compréhension du vécu) peut donner lieu à des descriptions non triviales, intéressantes du point de vue de l'étude de son activité, telle qu'elle est significative pour lui. Elle permet de repérer ce qui fait sens pour lui en situation, et ainsi de reconstruire le flux de l'activité par la restitution de l'organisation dynamique des actions, communications, focalisations, interprétations, sentiments. Insistant sur l'importance de la dynamique et du décours temporel de l'activité, et s'appropriant pour partie les acquis méthodologiques de l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (1990, 1994), Theureau enrichit celui-ci de la notion de signe, qu'il emprunte à Peirce. Ainsi la conscience préreflexive est conçue, en accord avec une conception sémiotique de la cognition (la cognition comme construction de significations), comme un enchaînement ininterrompu de signes dits « hexadiques », car composés de six catégories de l'expérience : les « actions élémentaires », ce qui fait « signe » (ou attire l'attention), les intentions, les attentes, les connaissances mobilisées et les connaissances construites. Cette notion de signe hexadique, ainsi que la définition opérationnelle de ses composantes, constituent un modèle analytique générique de l'activité au niveau où celle-ci est « significative pour l'acteur », susceptible d'être documenté empiriquement (ils offrent en quelque sorte un « schème de codage » pour l'analyse des données empiriques).

La mobilisation du cadre sémio-logique du « cours d'action », par la mise à jour de la dynamique intrinsèque de l'activité, a servi notre recherche conduite dans le champ de la formation initiale des enseignants. Alors que cette étude fondée sur une approche compréhensive n'a pas été conduite sur un mode analogique, l'analyse des résultats nous semble révéler les dimensions évoquées plus haut concernant la recherche d'un langage commun par les novices. Nous nous

proposons ainsi dans cet article d'explorer cette question précise en l'appliquant au champ de l'enseignement en classe maternelle.

L'activité de quatre professeurs des écoles stagiaires a servi de support à l'analyse qui suit, ceux-ci s'étant portés volontaires parmi les six répondant aux critères requis (absence d'expérience préalable en classe maternelle, cursus « commun » de formation initiale). Des enregistrements vidéo ont été réalisés au cours de leurs toutes premières interventions en classe maternelle (dans le cadre d'un stage en responsabilité de trois semaines), celles-ci se déroulant en fin de formation initiale. Les quatre situations de classe enregistrées présentaient globalement des caractéristiques analogues afin de servir de schéma commun pour le recueil des verbalisations des débutants. Ainsi, en prenant en considération les différents contextes de classe des quatre novices, un déroulement similaire a été conjointement déterminé (arrivée des élèves en classe, regroupement des élèves, travail en ateliers, puis clôture des ateliers), sans examen particulier des contenus d'apprentissage envisagés (les situations observées étant destinées à révéler la pratique « ordinaire » des débutants). Par la suite, des entretiens individuels d'autoconfrontation ont été menés avec chacun des enseignants. Ils consistaient à confronter les professeurs des écoles stagiaires aux traces de leur activité (l'enregistrement vidéo de la séance de classe) afin qu'ils puissent décrire celle-ci : ce dispositif, lui aussi filmé, a permis de recueillir leurs verbalisations. S'agissant de retrouver la dynamique intrinsèque du « cours d'expérience », à travers un grain très fin de description de l'expérience, le questionnement lors de l'entretien se donne pour but de maintenir le sujet dans une position de parole incarnée (Vermersch, 1994) et de faire advenir les descriptions les plus précises possibles concernant les actions et communications, les intentions et préoccupations, les focalisations, attentes et éléments significatifs, les interprétations, jugements et connaissances mobilisées, les émotions et sentiments, les perceptions et sensations... L'observation de l'activité (ce que « font » les acteurs), couplée au « discours » sur les traces de cette activité (ce que les acteurs « disent qu'ils ont fait »), ont permis la description et l'explicitation de l'activité professionnelle étudiée. L'analyse exhaustive et systématique de l'un des quatre corpus (le plus riche du fait de sa durée, de la densité des problèmes rencontrés par l'acteur et de la qualité descriptive des verbalisations) a ensuite été confrontée aux trois autres, dans le cadre d'une « *approche compréhensive spontanée* » (Theureau & Jeffroy, 1994), pour autoriser une relative généralisation des résultats.

L'étude a été entreprise par étapes en reliant les données issues des deux sources (films de classe et verbalisations de l'acteur lors de l'autoconfrontation). L'analyse de l'activité s'est inscrite dans une démarche itérative entre les niveaux global (reconstitution, dans le décours temporel, du « scénario » de la situation) et local (documentation pas à pas des signes et de chacune de leurs six catégories, reconstruction de leur dynamique d'engendrement) qui s'alimentent mutuellement. Dans un premier temps, un découpage de la situation en unités élémentaires a été effectué sur la base de ce qui est significatif pour l'acteur, aboutissant au « récit réduit » de son activité. La documentation des signes hexadiques a ensuite permis de discerner les histoires significatives du cours d'expérience. La thématisation de ces histoires, la description de leur nature, la recherche de leurs enchâssements dans des catégories d'histoires plus générales ont conduit à la délimitation d'« ouverts » et à la modélisation de leur organisation globale dans le temps (ouverture, fermeture ponctuelle, chevauchements, clôture définitive). Par la suite, un découpage analytique atemporel, mettant à jour les préoccupations qui sous-tendent les histoires significatives a permis de repérer des régularités structurant l'activité, menant ainsi à la formalisation d'« histoires archétypes » et de leur occurrence dans le cours d'expérience. Par leur croisement avec les « ouverts » et la reprise systématique de la documentation des signes, nous avons pu mettre en évidence des préoccupations récurrentes présentant certaines caractéristiques communes en termes d'engagement de l'acteur dans la situation. Sur la base d'une catégorisation thématique, nous avons donc procédé à des regroupements permettant de typifier les préoccupations du débutant et d'aboutir ainsi à la détermination de « préoccupations archétypes ». Dans un dernier temps, un croisement entre « histoires archétypes » et « préoccupations archétypes » donnait accès à leur structure globale dans le décours de l'activité. Au terme de cette analyse, nous avons abouti à la détermination de formes repérables. Un effort de re-synthèse, de reconstruction, nous a permis de caractériser l'activité

de l'acteur en établissant des liens entre catégories. La méthode d'analyse employée nous a donné accès à la nature de cette activité et à la mise à jour des « modes d'engagement » typiques la structurant.

Les résultats issus de cette recherche mettent l'accent sur l'équilibre subtil et périlleux de l'enseignement en classe maternelle pour les novices : l'enseignant dont l'activité a fait l'objet d'une analyse exhaustive, percevant le caractère « fragile » de la maîtrise de la classe, s'engage dans une permanente activité de contrôle, associée à l'exploitation plus ou moins opportuniste des ressources de la situation. Il cherche ainsi à limiter le sentiment d'incertitude lié à l'indétermination de la situation : ces dimensions constituent trois grands « modes d'engagement » structurant son activité dans la classe. Une très forte tonalité émotionnelle, ainsi que l'émergence et la résolution de dilemmes caractérisent notamment l'activité des débutants. Si ces dimensions, quels que soient les niveaux, types de classe ou objets d'apprentissage proposés aux élèves, ont par ailleurs été mis en évidence (Ria, 2001). Certains autres aspects présentent des traits encore peu explorés par la recherche scientifique. Notons dès à présent l'apport partiel que constitue cette contribution, eu égard à la fois aux choix présidant à l'écriture d'un article, et aux types de moments de classe étudiés, qui n'embrassent pas la totalité de l'activité enseignante en classe maternelle. Ainsi, nous nous contenterons, dans les limites de cette contribution, d'examiner plus particulièrement à partir des résultats obtenus, les dimensions relatives à la question qui nous anime ici : que révèlent les premières interventions en classe maternelle quant à la recherche d'un langage commun ? Comment cette quête se traduit-elle chez les enseignants débutants auprès des élèves les plus jeunes ? De ces questions émergent des réponses dont la lecture peut se faire à plusieurs niveaux. Nous gardons en tête que toute activité de travail est dialogique (Vinatier, 2007) et, comme le précise Mayen, se « *réalise dans des interactions. Celles-ci incluent l'activité conjointe du ou des partenaires, qui impose un certain nombre de contraintes et peut les imposer à tous moments. Les interactions se réalisent au sein de formes de vie et dans des jeux de langage qui ont leurs propres lois et imposent des manières de raisonner et d'agir. [...] Formes de vie sociales – professionnelles et jeux de langage associés doivent être appris. Ce qui signifie ici que les professionnels ont à définir et à s'approprier les buts de la transaction* » (Mayen, 2007). Chacun des interlocuteurs occupe une position propre, où sont mêlés à la fois ses buts et ses motifs.

Sur la base d'une interprétation des résultats issus de notre recherche, nous proposons ici un ensemble de réflexions de portée plus générale que les descriptions associées à notre étude de cas. Nous retiendrons trois dimensions caractérisant la recherche d'un langage commun par les novices : dans l'interaction avec un partenaire au sein de la classe, avec les élèves, et enfin avec le genre professionnel.

1. La recherche d'un langage commun avec un partenaire au sein de la classe

La collaboration au sein de la classe avec un partenaire, l'ATSEM⁴, représente une des « préoccupations archétypes » constitutives de l'engagement des enseignants novices. Plusieurs aspects de cette collaboration sont apparus dans les cours d'expérience analysés, montrant la dualité de ce travail. Alors que la présence de ce partenaire apporte une aide substantielle (en libérant l'enseignant d'une partie de certaines tâches ou de groupes d'élèves), elle est aussi perçue comme source de difficulté, et notamment de gêne, en introduisant des éléments d'incertitude, révélant ainsi au novice la difficulté de la coordination entre les deux acteurs.

⁴ Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles : les ATSEM sont des agents communaux qui interviennent dans les classes maternelles. Leur statut est régi par le Code des Communes et le Code général des collectivités territoriales. Recrutés (et éventuellement révoqués) par le maire, ils sont placés sous l'autorité du directeur de l'école pendant leur service au sein de l'école. Participant à la communauté éducative, leur activité répond à une triple fonction : une fonction éducative (soin et aide aux enfants), fonction d'entretien du matériel (responsabilité de la propreté du matériel et des locaux) et fonction d'aide pédagogique (aide matérielle pour les activités pédagogiques, sous la responsabilité de l'enseignant).

■ **La co-construction d'un langage professionnel**

Le langage d'une coopération spécifique

Parmi les points participant à la fragilité et à la précarité de l'équilibre des premières interventions en maternelle, la coopération avec un partenaire, en l'occurrence l'ATSEM, représente un aspect saillant du travail enseignant dans ce niveau de classe. Le travail coopératif avec l'ATSEM constitue structurellement une spécificité majeure de l'enseignement en maternelle. A la découverte par le novice de l'univers des classes de très jeunes élèves, s'ajoute celle d'une coopération spécifique. Suivant Habermas (1987) et Wittgenstein (1953), nous voyons dans ces premières expériences d'enseignement une recherche d'« intercompréhension » liée à l'apprentissage d'un « jeu de langage » indexé à une « forme de vie » inédite aux yeux des novices. L'exigence coopérative crée une situation très particulière, pouvant être perçue par l'enseignant débutant comme « évaluative » ou « surveillée », dans le sens où son activité devient visible, interprétable, évaluable par un autre professionnel de l'intervention en maternelle, qui peut comparer de façon quasi permanente cette activité à celle de nombreux autres enseignants.

Co-construire un référentiel commun

La dimension de l'histoire vécue avec la classe constitue un paramètre déterminant dans la situation d'enseignement telle que la vit le stagiaire en place dans cette classe pour trois semaines. Les relations entre enseignant et élèves d'une part, et entre ATSEM et élèves d'autre part, sont caractérisées par leur asymétrie. L'ATSEM et la classe ont un vécu commun que n'a pas le professeur stagiaire. Ce déficit de partage de l'histoire de la classe place, de ce point de vue, le novice dans une position de « faiblesse » vis-à-vis du deuxième adulte référent de la classe : il doit trouver sa place sans pouvoir s'appuyer sur des références communes à l'ensemble du groupe (*« Bah... ça me gêne parce que... ils ont des habitudes ensemble, et moi je sais pas »*). La difficulté occasionnée par cet écart des histoires vécues au sein de la classe est amplifiée par la différence des tâches prescrites aux deux professionnels du fait de leurs fonctions respectives. Pourtant, le flux de l'activité dans une situation ouverte dynamique rend difficile une séparation nette de leurs objectifs, et donc, de leur action. Pour chacun des acteurs, les compétences requises se réfèrent à un champ professionnel particulier, et sont donc à la fois distinctes et complémentaires. Le novice, absorbé par sa formation initiale en termes de gestes professionnels relatifs à l'instruction et la conduite de la classe, se trouve dans ses premières interventions en classe maternelle, en situation de construire des habiletés d'un ordre nouveau : des compétences coopératives, dans le cadre de la conduite même de la classe. (*« Il faut que je pense aux élèves, mais il faut aussi que je pense à son travail à elle ! »*). Une coopération fructueuse avec l'ATSEM nécessite certes la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques, mais elle se caractérise aussi par sa dimension humaine. Le travail collectif à engager ne peut s'affranchir de toute la subjectivité qui l'accompagne. A l'enseignant et à l'ATSEM de collaborer pour constituer une communauté éducative (restreinte) dont la réussite dépend du respect mutuel des partenaires d'une part, et du partage de leurs compétences respectives d'autre part (*« Je savais ce que je voulais que les élèves fassent, mais j'ai vu après que [l'ATSEM] cherchait pas la même chose. C'est seulement après que je l'ai vu. Et là, je me suis dit que c'était quand même important, qu'on aurait dû en parler avant, quoi... pour qu'on soit sur la même longueur d'ondes »*). Partager les buts, se répartir le travail, se mettre d'accord... : il s'agit bien ici d'une forme de langage commun à co-construire, les deux acteurs étant porteurs pour leur part de savoirs différents, et de fonctions différentes au regard de leurs tâches respectives portant sur le même objet de travail (les apprentissages des élèves étant la visée ultime), cependant nécessairement redéfini par chacun d'entre eux.

Inhérent à son rôle de co-animation, l'encadrement par l'ATSEM de groupes d'élèves est fréquent en classe de maternelle. Pour le professeur débutant, très fortement engagé dans le contrôle des élèves et de leur travail, ce dispositif se présente sous une forme ambivalente : se sentir délesté de la moitié des élèves peut être ressenti comme une source de confort parce

qu'offrant une gestion économique de la conduite de la classe, mais paradoxalement, cette absence organisée est dans le même temps une source d'incertitude. L'éloignement spatial d'un groupe sous la conduite de l'ATSEM prive l'enseignant d'informations (*« Je sais pas de quelle manière l'histoire a été lue [par l'ATSEM] », « je me demande ce qu'ils peuvent bien..., ce qu'elle est en train de faire avec eux, et ça commence à m'inquiéter là »*), s'exprime par exemple un des enseignants lors de l'autoconfrontation, explicitant ainsi la sensation de gêne occasionnée sur sa propre activité) qui pourraient lui permettre des régulations éventuellement nécessaires à l'échelle de l'ensemble des élèves de la classe. L'incertitude de la situation est conjointement liée à l'indétermination de l'activité des élèves, et à celle de l'activité de l'ATSEM. Déléguer une part des activités et de l'accompagnement des élèves implique de se dessaisir, pour partie, du contrôle déjà malaisé, de la situation. On peut supposer que cette difficile acceptation du degré de partage tient à la méconnaissance par les novices des fonctions précises de ce partenaire et des limites de son rôle (*« En fait, le problème, c'est que je sais pas exactement ce que je peux lui demander. Y'a des trucs, je sais pas si j'ai le droit, si ça fait partie de son travail... »*). Selon les contextes, les personnes, etc., des considérations d'ordre relationnel et psychologique donnent une « coloration locale » à cette collaboration qui varie de la sorte selon les lieux d'exercice. Cette diversité rend à la fois délicate la stabilisation de « modèles » pour les enseignants débutants, et complexe la construction des compétences coopératives et d'un langage commun (quels que soient les contextes d'enseignement).

■ Des compétences communicationnelles

Compréhension mutuelle

L'articulation du travail coopératif avec l'ATSEM nécessite entre autres, de la part de l'enseignant, des compétences communicationnelles servant une collaboration efficace. Ici aussi se jouent des considérations subjectives sur les capacités de compréhension de ce partenaire incontournable (*« je sais que... cette ATSEM-là, elle a pas de grandes facilités de, pas une grande autonomie »*). Au terme d'une séance, un professeur stagiaire réalise avec dépit que la passation de consigne entre les deux collaborateurs a été la source du malentendu, lequel a généré un dysfonctionnement dans la conduite de la séance (*« D'ailleurs, c'est un petit peu à cause de ça que derrière y'a eu un... un petit souci »*). Ne pouvant déterminer leur part de responsabilité respective (*« alors soit je me suis mal fait comprendre, soit que l'ATSEM m'a pas compris »*), il entrevoit de fait l'enseignement en classe maternelle comme un travail d'équipe (*« ça veut dire qu'on a mal... »*), dont les acteurs possèdent des compétences différentes mais néanmoins complémentaires. Le statut de l'enseignant lui confère la tâche d'organiser cette coopération complexe, ce qui inclut une communication explicite de ses intentions. Cette nécessité de communiquer ses attentes et ses intentions, impliquant une vision claire des rôles de chacun et de l'ensemble de la situation, constitue en elle-même une source de difficulté supplémentaire pour un novice. La compréhension mutuelle, impliquant à la fois énonciateur et destinataire du message (rôles joués alternativement par les partenaires dans l'interaction professionnelle) constitue pour l'élaboration conjointe du « discours » un aspect incontournable de cette forme de langage à co-construire pour les débutants.

Communiquer ses attentes

L'enseignant se trouve en situation d'exercer aussi une forme de contrôle sur l'activité de l'ATSEM : avant (dans la phase de planification), pendant (au cours des séances), et après (dans la phase d'évaluation). Le travail du professeur en dehors de la présence de l'ATSEM (en amont et en aval des séances menées auprès des élèves) ne suffit pas à assurer une collaboration fructueuse. L'activité du partenaire pendant la classe peut être source de perturbations, dans la mesure où ce dernier redéfinit en situation la tâche qui lui a été prescrite au cours de la planification (*« En fait, elle a fait autre chose après, avec le groupe [...] C'est pas du tout ce que j'avais prévu »*). La régulation *in situ* du travail de l'ATSEM se révèle une tâche ardue : l'attention de l'enseignant ne peut s'étendre au-delà d'un seuil d'acceptabilité variable en fonction des situations, et toute intervention régulatrice fait courir le risque d'un renoncement, au moins partiel, de sa propre activité en cours. La planification, l'anticipation, la communication de la part

du professeur des écoles n'empêchent pas l'apparition éventuelle de dilemmes. Le recours à l'improvisation devient alors nécessaire, et accroît ainsi pour les novices la fragilité de l'équilibre de leurs premières interventions en maternelle. Un langage commun entre les deux partenaires apparaît ici comme une condition nécessaire mais non suffisante.

2. La recherche d'un langage commun avec les élèves de la classe maternelle

La situation de formation (le stage en responsabilité pour trois semaines dans une classe) provoque l'irruption du professeur stagiaire dans la vie scolaire d'un groupe déjà constitué et ayant un vécu commun qui lui est étranger. Les premières expériences d'enseignement en classe maternelle plongent donc le novice dans la

nécessité de construire avec les élèves un cadre de référence susceptible d'asseoir sa pratique débutante. Cet effort se trouve inscrit au carrefour de toutes les « préoccupations archétypes » du novice (hormis celle relative à la collaboration avec un partenaire), actualisées quasi-simultanément sur l'intégralité du cours d'expérience : tout en préservant son confort émotionnel, l'enseignant débutant tente de s'adapter aux fluctuations de la situation, de mobiliser les ressources qui s'offrent à lui et de mettre en œuvre des formes de contrôle (des élèves, du temps, des opérations) dans le but de diriger l'activité des élèves. Pouvant être apparentée à la recherche d'un langage commun avec les élèves, cette quête d'un cadre opératif émerge de l'engagement des acteurs sous plusieurs aspects.

■ Des compétences langagières en construction

L'aspect langagier des interactions entre le maître et les élèves est central en termes de compréhension mutuelle. Une entente minimale implique l'adaptation de l'enseignant au public dont il a la charge (« *Je change ma formulation et je change mon phrasé* »). Les premières interventions en classe maternelle requièrent ainsi de la part du novice, des efforts considérables en termes d'ajustements langagiers (« *Je cherche mes mots, je cherche comment dire autrement* », « *Je sais pas quoi dire d'autre* », « [...] *c'est vrai que je me demande comment euh... je vais lui faire comprendre en fait* », « *je sais même pas comment je leur dirais* ») Si la passation de consignes est anticipée lors de la planification des séances et des leçons, les temps informels⁵ (transitions, rangement, passages aux toilettes...) sont eux, riches d'échanges langagiers improvisés pour le débutant. Dans cette configuration récurrente, les paroles s'échangent de ce fait plus ou moins librement sans que les interventions verbales du débutant aient été préparées. Les habiletés langagières s'affinent avec la pratique et les épisodes révélant des dysfonctionnements sont autant de sources possibles de construction de compétences spécifiques. De manière fréquente, le novice réalise en situation le défaut de clarté de son expression (« *je me suis mal fait comprendre [...], ma consigne n'a pas été claire... ce que je lui ai demandé n'a pas été suffisamment clair* ») et régule éventuellement dans la précipitation, ce qui engendre un flottement supplémentaire. Cherchant le cas échéant à aider un élève, le professeur s'en remet alors à l'intervention d'un autre en réalisant l'inefficacité de ses propres paroles. La forme langagière adoptée par l'enseignant, le contenu de son message ainsi que sa compréhension des énoncés encore balbutiants des élèves, sont autant d'aspects concernés par les efforts d'ajustements nécessaires. Des dérèglements sont possibles, occasionnés par une inadaptation communicationnelle du discours du débutant. Les compétences langagières des élèves sont elles-mêmes en construction et donc en décalage avec le niveau de maîtrise de ces mêmes compétences par le maître. Le très jeune âge des élèves des classes maternelles amplifie cette asymétrie, rendant ainsi plus spécifiques encore les habiletés nécessaires à ces premières interventions. Le novice, doit, dans cette recherche de langage commun, apprendre à développer un « *parler professionnel* » (Ministère de l'Education Nationale, 2006).

⁵ Nous entendons par « temps informels » les moments de classe qui n'ont pas, lors de la phase de planification, fait l'objet d'une préparation formelle par les débutants, en termes de conception de séance et d'acte d'enseignement-apprentissage. La réduction volontairement opérée dans le cadre de cet article ne permet pas la discussion (qui mériterait réflexion par ailleurs) autour de cette distinction, de sa pertinence ni des ses implications.

■ La ritualisation d'un cadre de référence

La recherche d'un langage commun dépasse le strict aspect langagier. Ce qui est en jeu pour le novice est la création d'un cadre de référence, qui permette l'intercompréhension de l'ensemble des acteurs. La ritualisation du cadre constitue une « histoire archétype » récurrente dans les cours d'expérience étudiés. Ce cadre ne surgit pas *ex nihilo* de l'imagination créative du professeur, il se construit collectivement à partir de l'existant, en s'adossant à l'occasion aux habitudes inscrites dans la classe en amont de l'arrivée du stagiaire (« *ça, on fonctionne comme ça parce que c'est des habitudes qu'ils ont avec la titulaire, bon, pis... c'est pratique !* »). Des règles d'action s'installent, mais plus largement, c'est la « *nature du contrat didactique* » (Brousseau, 1986) qui se construit. Citant Leplat, Durand le définit ainsi : « *il s'agit d'établir un "référentiel opératif commun" susceptible d'assurer une base cognitive aux interactions dans la classe, à l'image de toutes les autres modalités de travail collectif* » (Durand, 1996). A travers des formes diverses de ritualisation du cadre (les novices s'efforcent par exemple d'« *obtenir le silence pour enchaîner* », ou d'introduction de certaines activités scolaires « *tout le temps de la même manière* » en proposant des repères stables aux élèves : « *c'est quelque chose qu'on fait tout le temps, [...] je le répète, je le répète* »), l'installation effective de ce contrat, de ce langage commun, dont le degré d'explicitation varie, a entre autres finalités la sécurisation affective du maître comme des élèves. L'enseignant débutant est en quête de signes lui confirmant l'adoption par les élèves de ce contrat tacite. Ainsi, il accueille avec un sentiment d'agréable surprise le désir de participer à la conversation d'un élève resté très en retrait jusque-là (« *Ça me reconforte parce que je me dis bon, qu'il commence à, il commence à peut-être avoir confiance en moi, [...] à se sentir plus à l'aise, à vouloir prendre la parole [...]. Je sais pas si c'est par rapport au fait que ça fait plusieurs jours que je suis là, présent [...]. C'est vraiment le fait que, il lève la main, il soit vraiment dans l'interaction avec..., avec moi et avec les autres élèves. C'est ça qui m'a agréablement surpris* »). Les habitudes scolaires étant par définition en construction chez les tout jeunes élèves, l'intervention en maternelle a pour spécificité de devoir construire le « contrat didactique », comme base de langage commun : la conjugaison de la construction des compétences à la fois scolaires par les élèves, et professionnelles par les enseignants en formation initiale, accroît les difficultés spécifiques aux toutes premières interventions en maternelle pour les novices.

■ Un langage du corps

Doublement orientées vers l'installation du cadre scolaire et la préservation du confort émotionnel de l'enseignant, des formes de contrôle et de neutralisation caractérisent de manière typique l'engagement du novice. Afin d'amener les élèves à adopter un comportement scolaire, une « *posture d'élève* », il cherche notamment à « *couper court à tout ce qui est parasite* » en s'adressant soit à toute la classe, soit à un élève précisément, soit encore à l'ensemble des élèves au travers d'une parole adressée à un seul d'entre eux (« *Je parle pas à un élève particulièrement* »). Parmi les diverses formes incarnées par cette recherche de (re)centrage de la classe sur la tâche scolaire, le professeur s'emploie de manière omniprésente à communiquer par des gestes. Ce procédé est considéré comme une alternative à l'intervention verbale et résulte d'un choix (« *je lui ai demandé [...] mais sans parler* », « *plutôt que de monter encore en... de commencer à parler plus fort, je, je me tais et je le regarde fixement* », « *je le dis pas mais je lui fais signe* »). L'enseignant considère ces gestes comme un moyen de communication efficace, dans la mesure où il estime que le sens en est partagé avec les élèves (« *ils savent que ça veut dire voilà "chut ! C'est pas le moment", voilà* », « *les élèves comprennent rapidement plus que..., par un geste ils comprennent ce que je demande* »). Ces interventions sont récurrentes dans l'activité du novice (« *je fais un petit geste toujours pour leur demander de...* ») et permettent une adaptation « économique ». Les réponses immédiates des élèves à l'envoi de ces signaux incitent l'enseignant à en valider l'efficacité (« *ça marche* ») et l'encouragent à en reconduire l'utilisation de manière intégrée (« *ça me vient tout seul* », « *c'est un automatisme que j'ai pris* »). L'enseignant fait donc le choix, « *plutôt que de les gronder* », de communiquer par le biais de son attitude. Cette forme gestuelle de communication participe à la recherche d'un

langage commun avec les élèves de la classe maternelle, le novice s'efforçant de poser le cadre de référence et d'affirmer son statut de garant de ce cadre par l'affichage mimogestuel de ses attentes.

■ Une décentration cognitive au travail

Le manque de repères des enseignants débutants en classe maternelle concerne des domaines variés. La méconnaissance de certains éléments du vécu de la classe et la manière dont les élèves se les sont appropriés en l'absence de l'enseignant, la représentation plus ou moins approximative des acquis et des capacités des élèves (« *je sais pas ce que eux... [...], on sait pas ce qu'ils sont capables de faire* »), l'incompréhension de leur fonctionnement ou de certaines de leurs réactions (« *[...] j'ai vraiment pas compris pourquoi il s'est mis à me parler de ça* », « *il avait commencé à pleurer, mais vraiment, je voyais pas pourquoi* », « *c'est la première fois qu'il fait, qu'il me fait ça. [...] J'ai pas compris... pourquoi il avait réagi comme ça. [...] J'ai pas compris sa réaction sur le moment* ») sont repérables dans l'activité des novices. Au-delà du déficit de partage de l'histoire de la classe évoqué plus haut, nous voyons dans l'expression de ces manques, la marque de la construction non aboutie d'une décentration à la fois exigeante et complexe au plan cognitif. Nous admettons que « *l'école met en présence deux catégories de systèmes cognitifs : l'un celui des enseignants, mature, doté d'une base de connaissances en principe vaste et profonde dans sa discipline et de structures cognitives équilibrées ; l'autre, celui de l'élève, plus ou moins démuné selon son niveau de scolarité et de développement [...]. Plus la "distance cognitive" entre acteurs est grande (c'est le cas avec de très jeunes élèves) plus elle demande aux enseignants une décentration cognitive et présente de difficulté pour eux* » (Durand, 1996). La tâche d'enseignement implique pour le professeur de traduire ses connaissances des disciplines à enseigner en connaissances enseignables au niveau des élèves dont il a la charge. Si les débutants tentent de palier cette difficulté en recourant à une aide curriculaire, ou à des mémoires externes (manuels, guides du maître, etc.), ils se trouvent relativement démunis dans le cadre de l'enseignement en maternelle (« *Autant, dans mes autres stages, y'a des manuels, autant là..., bah y'a rien pour suivre le programme* »). Les programmes officiels proposent des orientations à caractère général, délimitent les contenus à faire acquérir en « domaines d'activité », mais laissent leur organisation et leur planification quasi intégrales à la discrétion des enseignants. L'expérience restreinte du novice rend encore plus vive la complexité pour lui de cet aspect spécifique de l'enseignement auprès des plus jeunes. Du fait d'un manque de repères, inhérent au défaut de décentration cognitive des novices et à la souplesse extrême du programme d'enseignement, l'activité du jeune enseignant est jalonnée d'hésitations. Les doutes amènent des indécisions, qui induisent à leur tour des flottements dans la conduite de la classe. Dans le cadre des premières interventions en classe maternelle, la recherche d'un langage commun entre enseignant et élèves, articulé aux capacités réelles de ces derniers, s'impose au professeur débutant pour lui permettre de faire face à une situation d'enseignement dont l'équilibre est particulièrement subtil et périlleux.

3. La recherche d'un langage commun avec le genre professionnel

Nous proposons dans cette section une lecture de portée plus générale que les considérations précédentes. Lors du travail d'analyse des données, nous avons recensé les unités élémentaires composant chaque « histoire archétype ». Nous avons ensuite procédé au repérage des interprétants liés à chaque signe

hexadique de ces unités élémentaires. Pour chacun de ces interprétants, nous avons examiné s'il s'agissait de construction de nouvelles connaissances, de validation, ou d'invalidation des connaissances mobilisées. Nos résultats, par la catégorisation de ces connaissances, ont pointé l'importance d'un besoin de réassurance des novices au cours de leurs premières interventions en classe maternelle, et ont montré que ces premières expériences d'enseignement en classe maternelle sont le théâtre d'une quête de construction identitaire. L'appropriation de gestes professionnels efficaces en constitue un aspect essentiel.

■ *Parler la langue du métier pour être reconnu comme professionnel*

Le besoin de réassurance

L'analyse quantitative des catégories de connaissances développées par les novices permet de souligner la proportion importante des connaissances validées (telle la confirmation que les interventions non verbales du maître sont nécessaires pour obtenir et maintenir l'attention des élèves ; qu'une consigne mal formulée n'est pas comprise...) ou construites (comme la possibilité de s'appuyer sur les interactions entre élèves pour résoudre certains blocages) par rapport à celles qui sont invalidées (comme la réalisation que le cadrage en début de séance ne garantit pas le déroulement serein de l'activité) au cours de leurs expériences en classe maternelle. Cette prédominance participe à la réassurance recherchée en ce qu'elle permet aux stagiaires de stabiliser (au moins provisoirement) des ressources considérées alors comme efficaces pour faire face à la situation. Oscillant entre doute et confiance, les novices sont tiraillés dans deux directions concernant la construction de leurs compétences professionnelles. Une tendance au conservatisme les incite à développer des compétences déjà là (la communication par les gestes ou le regard par exemple : « *Ça, je le garde, parce que je trouve ça intéressant, ça marche bien* », « *C'est un automatisme que j'ai pris* »), en résistant à invalider leur répertoire, source d'une relative efficacité dans des situations perçues comme analogues, tandis qu'un penchant pour l'innovation les pousse à en acquérir de nouvelles pour élargir ce répertoire de gestes potentiellement efficaces (Durand, 2008). Cette recherche d'innovation a deux sources, non exclusives : elle peut être endogène et/ou exogène, se manifestant alors plus sous l'influence d'une « résistance du réel », qui fait que certaines solutions ou compétences adaptées à d'autres contextes de classe (de niveau supérieur en particulier) ne permettent pas de faire face aux problèmes particuliers rencontrés en maternelle.

Le besoin de réassurance des débutants lors de leurs premières interventions en maternelle se manifeste aussi à travers le dilemme entre la nécessité d'une conduite efficace de la classe et le désir d'éprouver du plaisir à accompagner les apprentissages des élèves. Le repérage par les novices d'indices leur confirmant à la fois leur capacité à conduire la classe et la réalisation d'apprentissages par les élèves, contribue à les rassurer quant à la construction de leurs compétences professionnelles et l'acquisition des gestes du métier (« *Bah, là, ça me rassure quand il dit..., quand il se souvient. Ça me rassure, parce que je me dis, "bon, ça va, c'est bon, ils ont quand même retenu ce qu'on a fait. Ce que je fais, ça sert quand-même à quelque chose"* »). Plus fondamentalement, ce besoin de réassurance peut être rapproché du « principe d'équilibration » (par assimilation-accommodation, d'après le cadre piagétien) constitutif de tout apprentissage.

L'intégration du genre professionnel

Nous avançons l'hypothèse que cette quête de réassurance, individuelle par nature, ne renvoie pas pour autant à la seule singularité de l'expérience de chaque enseignant. Elle marque également un processus d'intégration du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), exemplifié par la découverte et la maîtrise progressives d'un langage spécifique (celui de la communauté professionnelle). Le genre professionnel est défini par Clot comme la mémoire impersonnelle d'un milieu social, un « intercalaire social » entre le travail et le sujet : un ensemble d'obligations, de règles informelles et implicites que se donnent et partagent ceux qui travaillent pour parvenir à travailler. Le genre professionnel constitue un instrument à la disposition des sujets, un « prêt-à-porter ». L'intégration recherchée par les novices est ici entendue au double sens du terme. Il s'agit à la fois de l'appropriation des gestes du métier et de l'inclusion dans un collectif régi par ses propres codes. Cette double intégration permet aux débutants de pénétrer cette communauté en s'y faisant reconnaître. Serres et Ria (2005) ont mis en évidence le positionnement des professeurs stagiaires au sein de « communautés de pratiques » par leur « mise en perspective de diverses pratiques, observées ou expérimentées », en « capitalis[ant] de multiples situations ou expériences de formation restées auparavant diffuses ». L'étude des premières interventions en maternelle des professeurs des écoles montre cet effort de synthèse

et de construction de cohérence pour intégrer le genre professionnel (« *Là, d'un coup, je me suis revu dans mes autres stages, où...* », « *[...] pourtant dans le stage avec mes CM, je le prends pas comme ça quand y'a un élève qui me fait une remarque. [...] C'est bizarre, mais ça me fait pas le même effet* », « *Mais ça, c'est pareil, ça c'est nouveau ; moi, dans mes autres stages, voilà, je suis toujours euh..., jamais je suis dans des situations comme ça quoi* »), dont on peut par ailleurs se questionner quant à son unicité : y a-t-il lieu, comme pourraient le suggérer les verbalisations des novices, d'établir une distinction en fonction de « variantes » indexées aux niveaux d'exercice, en classes maternelles ou élémentaires⁶ ? L'apparent paradoxe d'un « conservatisme » des enseignants débutants mérite ici d'être soulevé. Lors de leurs premières expériences en maternelle, les novices cherchent à manifester les gestes du métier incarnant le fait d'« être professeur des écoles », bien que ces gestes aient été acquis dans des situations de classe différentes. Ce caractère paradoxalement conservateur de l'appropriation des gestes professionnels souligne une vision « réductrice » du genre professionnel par les débutants, qui voient en lui une forme de prescription, sans percevoir encore que le développement de leur style propre s'effectuera par un travail d'affranchissement dans le collectif. Plus fondamentalement, ce qui est à l'œuvre ici est ce « travail », ce balbutiement (pour reprendre notre métaphore langagière) des novices pour prendre leur place dans la « *triade vivante* » (au cœur des interactions entre le sujet, l'objet du travail et les autres) décrite par Clot, non pas uniquement au niveau des situations professionnelles à proprement parler, mais bien au niveau d'une construction identitaire en acte (Vinatier, 2009).

Un processus de légitimation

Les « dispositions à agir » ont entre autres caractéristiques celle d'être tournées vers la « *socialisation/participation à des collectifs* » (Durand, 2008). L'inclusion du genre professionnel marque le passage pour le novice d'outsider à insider, et la dialectique entre les dimensions individuelle et collective. Un processus de légitimation se joue dans cette intégration : les enseignants débutants cherchent à se conformer à la « bonne pratique », à parler la langue du métier, pour être reconnus membres de la communauté. A l'intégration du genre professionnel s'ajoute un second niveau : l'intégration de la communauté des enseignants de maternelle, comme une des composantes du genre professionnel. Non seulement les débutants cherchent à construire une nouvelle identité d'enseignant, mais leurs interventions en classe maternelle les amènent à devoir s'approprier un autre langage, d'autres codes, habitus, règles, spécifiques à ce niveau d'enseignement et reconnus comme tels par les professionnels et par l'institution (il existe des écoles élémentaires et des écoles maternelles). Une « *communauté de pratiques* » identifiable existe au sein même du genre professionnel, motivant des actions spécifiquement tournées vers l'enseignement en maternelle (colloques, congrès, rédaction de protocoles avec le Ministère de l'Education Nationale, etc.) d'associations influentes comme l'AGEEM⁷. Occulter cette composante du genre professionnel au cours des formations, pourrait conduire les novices à rencontrer de nombreuses difficultés lors de leurs premières expériences dans les classes des élèves les plus jeunes.

■ **Les difficultés spécifiques de cette construction professionnelle**

Une quête de reconnaissance

La construction identitaire des professeurs stagiaires est fortement empreinte de ce processus d'intégration d'une nouvelle communauté, en l'occurrence professionnelle, dont ils cherchent à maîtriser le langage. Des difficultés spécifiques à cette construction professionnelle peuvent être relevées. Le fort besoin de réassurance marquant les premières interventions en maternelle, est dirigé vers la reconnaissance par la communauté scolaire (les élèves, l'ATSEM, les pairs, les parents, etc.) du statut d'enseignant du débutant. Au sein même de la classe, les novices cherchent à faire reconnaître par les élèves et l'ATSEM, leur capacité à conduire la classe, et à repérer la confiance que ceux-ci leur accordent. Ainsi les marques de confiance (des élèves qui

⁶ Dans les limites de cet article, nous n'approfondirons pas la question d'une éventuelle spécificité du genre professionnel « enseigner à l'école maternelle », cette exploration méritant de faire l'objet, à notre sens, d'une étude à part entière.

⁷ Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques

adhèrent avec entrain aux activités proposées et se soumettent aisément à l'autorité de leur maître ; de l'ATSEM qui coopère volontiers) procurent du plaisir aux débutants et sont interprétées par eux comme le signe d'une mutation identitaire effective (« [...] *c'est quand ils me disent "maîtresse", là, je sens que... bah ça y est, c'est bon quoi !* »). La manifestation de la reconnaissance par les élèves, l'ATSEM, et l'ensemble de la communauté scolaire, permet aux débutants de s'inscrire dans la perspective d'une double transaction harmonieuse (Dubar, 1998). Par leur quête, lors de leurs premières expériences d'enseignement en classe maternelle, d'indices perçus comme positifs et valorisants, ils recherchent d'une part la cohérence d'une transaction externe, « objective », entre identité incorporée (pour soi) et identité attribuée (par autrui), aboutissant à un phénomène de reconnaissance ; et d'autre part l'harmonie d'une transaction interne, « subjective », par la matérialisation de leur identité visée.

Les professeurs stagiaires vivent une année charnière (Serres, 2006). Après un cursus de formation non spécifique au métier et la préparation à un concours de recrutement, cette année charnière est caractérisée par ses aspects d'exercice débutant du métier, d'unique année de formation par alternance et de titularisation éventuelle en fin de parcours de formation. Ces trois dimensions sont essentielles pour comprendre les phénomènes identitaires à l'œuvre dans la construction professionnelle des débutants. Le troisième aspect évoqué revêt une tonalité particulière au regard de la construction identitaire en cours : le processus de formation dans lequel s'engagent les stagiaires est hautement déterminé par la question de l'évaluation des compétences professionnelles. La perspective de la validation (ou non) en fin de parcours par un collège de professionnels est envisagée à la fois sous l'angle de l'aboutissement d'un parcours et aussi d'une entrée symbolique dans le groupe de référence par un phénomène de reconnaissance par les « pairs ». On comprend alors que l'appropriation et la maîtrise du langage en usage dans le milieu professionnel représente une condition d'intégration effective.

L'impact émotionnel

La vie de la classe est traversée par les émotions des divers acteurs : celles de l'enseignant se mêlent à celles spontanément et vivement exprimées par les élèves les plus jeunes. Ainsi les phénomènes émotionnels impactent le cours des événements. Cet « entrelacement émotionnel » constitue une difficulté spécifique de la construction professionnelle des novices lors de leurs interventions en maternelle. Bien que les aspects technique et relationnel soient indissociables dans l'activité d'enseignement, la dimension émotionnelle prend une place considérable au cours des premières expériences dans les classes des jeunes élèves. Sous l'effet du maillage émotionnel, leurs gestes professionnels en cours d'appropriation prennent une coloration différente de ceux construits dans d'autres niveaux de classe. Ainsi se déplacent les repères stabilisés jusque-là au cours de leur parcours de formation, ce qui rend difficile la stabilisation d'un langage commun.

La conjonction de socialisations en cours

Nos résultats ont établi la difficulté particulière pour les professeurs stagiaires de mobiliser les habitudes scolaires des élèves comme ressource permettant de faire face à la situation, lors de leurs premières expériences d'enseignement en maternelle. L'absence ou la construction balbutiante par les élèves des habitudes scolaires et des règles, ne leur permettent pas une conduite aisée de la classe. Cette difficulté spécifique met en lumière la conjonction de deux socialisations débutantes. La faible socialisation scolaire des élèves, alliée à la socialisation professionnelle en cours des novices, qui ne se sont pas encore approprié un genre professionnel et son langage, rend particulièrement délicate la construction professionnelle de ces derniers. Alors que des élèves d'un niveau supérieur contribuent en quelque sorte à « enseigner son métier » à l'enseignant, les débutants sont privés de cette socialisation scolaire comme ressource, lorsqu'ils interviennent en maternelle : développer un langage commun à l'ensemble des acteurs s'avère ainsi complexe et malaisé.

Pluralité des formes de vie et jeux de langage... identité singulière du sujet

La difficile construction professionnelle des novices tient aussi aux tensions inhérentes aux dynamiques identitaires à l'œuvre. Cherchant à s'approprier un genre professionnel, par assimilation, tout en restant en quête de « mêmété » et de cohérence par l'expression de leur style propre, les novices montrent une « inconsistance biographique » globale (Durand, 2008). Si les professeurs stagiaires, tels des entités fragmentées, des « micro-identités individuelles multiples », sont amenés à développer un langage et une activité différents selon les niveaux d'enseignement de leurs diverses classes, selon les divers protagonistes, manifestant ainsi leur diversité, ils sont cependant en quête dans la réalisation de soi par l'action, d'unité, de continuité, d'unicité et d'estime de soi, autant d'éléments constitutifs de l'identité (Tap, 1998). Les particularités de l'enseignement en maternelle, sa dynamique et ses différences, couplées aux connaissances construites au fil des expériences issues d'autres niveaux de classe, génèrent l'organisation des « dispositions à agir » en réseaux ayant une spécificité. Ces multiples couplages structurels, au fil des transformations, confrontant les novices à la construction de formes de vie et de jeux de langage propres à leurs interactions avec divers protagonistes, favorisent l'émergence de « micro-identités » et de « micro-mondes » (Varela, 1996), d'egos pluriels, demandant un effort d'unité et d'identité, de « synthèse interne » par les débutants.

Conclusion **Le développement du métier**

La nécessité de s'approprier un langage commun (avec un partenaire au sein de la classe, avec les élèves, avec le genre professionnel), des gestes professionnels spécifiques pour intégrer le genre professionnel (lui-même implicitement composé de différentes catégories d'acteurs selon qu'ils exercent en classe élémentaire ou maternelle, mais pourtant de statut social explicitement identique) montre la place particulière occupée par l'expérience issue des premières interventions en maternelle dans le processus de construction identitaire à l'œuvre chez les enseignants débutants. Parallèlement, les profonds changements structurels en cours dans l'école maternelle amènent une multiplication et une complexification de la dimension coopérative. Une centration sur cette articulation spécifique avec des partenaires issus d'autres sphères professionnelles, sur la construction de compétences coopératives, apparaît comme un des futurs axes d'évolution pour la formation professionnelle des professeurs des écoles amenés à exercer en maternelle.

Nous avons ici considéré la notion de langage comme dépassant les formes proprement langagières ou discursives (interactions verbales, discours...), mais incluant plus largement des formes de pratique individuelles et collectives, et leurs dimensions incarnées, situées, cultivées... La métaphore suivie au fil du texte ne constitue qu'un éclairage partiel visant à comprendre, sous un angle original, la façon dont les novices développent leur professionnalité dans le contexte particulier de l'école maternelle. La quête d'un langage commun ne saurait réduire la complexe construction professionnelle des débutants à cette seule interprétation.

Les processus de légitimation sont multiples au sein de la communauté : légitimation des novices par les anciens, des anciens par les novices, de la pratique (à double visage maternelle/élémentaire) et de la communauté elle-même (Durand, 2008). L'interaction entre les différents acteurs de ce système de relations est en tension entre une tendance au conservatisme et une quête de l'innovation. Ainsi, les novices jouent un rôle essentiel dans le développement du métier. Fondée sur le principe de dépassement, la controverse professionnelle, activité langagière s'il en est, peut avantageusement s'appuyer sur l'expérience des débutants, sur leur pratique, sur leurs questionnements, sur leurs ressentis, etc. Dans un contexte en mutation, la formation professionnelle des enseignants trouverait bénéfice à repenser l'articulation entre les différents niveaux d'expérience pour constituer un « *réservoir public de connaissances* » (Gauthier, Martineau & Simard, 1994), pour passer d'une « *jurisprudence privée* » ne servant l'efficacité que d'un acteur, à une « *jurisprudence publique validée* » mettant une « *jurisprudence*

pédagogique » à disposition du genre professionnel, « *de nature à éclairer les maîtres [qu'ils soient novices ou expérimentés] dans le libre exercice de leur activité* ». Dans une période de refonte du système de formation initiale et continue des enseignants, il semble nécessaire de repenser les articulations présentées plus haut pour amener le genre professionnel à évoluer, à se dépasser, à se développer, en stimulant les apprentissages rendus possibles par la fréquentation et le côtoiement de professionnels d'expériences variables. La recherche et la formation peuvent servir dans ce sens de levier en favorisant la co-construction d'un langage commun par les interactions entre les différents acteurs, quel que soit leur niveau d'expertise.

Bibliographie

BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°7-2, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. (2001), « Clinique du travail et action sur soi », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich, Paris/Bruxelles, de Boeck, pp.255-277.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, pp.7-42.

DUBAR C. (1998), « Socialisation et construction identitaire », *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, J.C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Sciences Humaines, pp.135-141.

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

DURAND M. (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Education et Didactique*, vol.2, n°2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GAUTHIER C., MARTINEAU S. & SIMARD D. (1994), « A la recherche d'une base de connaissances en enseignement », *Pédagogie Collégiale*, vol.8, n°2, pp.31-36.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1 – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.

JEFFROY F. & THEUREAU J. (1994), *Ergonomie des situations informatisées, la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*, Toulouse, Octarès.

MAYEN P. (2007), « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en Education*, n°4, pp.51-64.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006), *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, Scérén, CNDP.

PASTRE P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en Education*, n°4, pp.23-28.

RABARDEL P. (2005), « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », *Modèles du sujet pour la conception : dialectique activités développement*, Toulouse, Octarès.

RIA L. (2001), *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive, Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, Thèse de doctorat, Université de Montpellier.

SCHÖN D.A. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Editions Logiques.

SERRES G. (2006), *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand II.

SERRES G. & RIA L. (2005), « Apprentissage et diversité des situations en formation initiale des enseignants : construire de la généralité à partir d'expériences singulières », Colloque *Former des professeurs stagiaires-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, février.

TAP P. (1998), « Marquer sa différence », *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Sciences Humaines, pp.65-68.

THEUREAU J. (2004), *Le cours d'action : Méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : Méthode développée*, Toulouse, Octarès.

VARELA F.J. (1989), *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.

VARELA F.J. (1996), *Quel savoir pour l'éthique ?*, Paris, La Découverte.

VERGNAUD G. (2007), « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en Education*, n°4, pp.9-22.

VERMERSCH P. (1990), « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation », *Psychologie Française*, n°35-3, pp.227-235.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VINATIER I. (2007), « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants », *Recherches en Education*, pp.65-76.

WITTGENSTEIN L. (1936-1949 / 1953), *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

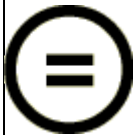
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006